

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POST-GRADO

**Las estrategias metodológicas y la actitud crítica en los
estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de
la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2011**

TESIS

**Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación mención
Docencia en el Nivel Superior**

AUTOR

Gladys Graciela Diaz Flores

Lima – Perú

2012

DEDICATORIA

“....A mis amados padres quienes me inculcaron el amor al estudio, que alumbraron mi camino y protegieron mis sueños. A ellos que están siempre presente; a mi madre Graciela que aún está físicamente conmigo y a mi padre Carlos Alfonso cuyo espíritu aún vela por mí....”

.

AGRADECIMIENTOS

“.....A mis grandes y sabios maestros quienes desde la escuela pública supieron encender en mí la curiosidad por el conocimiento y la verdad. A ellos que me inculcaron el amor a los valores y a la humanidad.

A mis doctos maestros universitarios, hoy amigos y colegas, quienes me mostraron el camino del saber científico y el valor de la humanidad desde la Filosofía.

A Mis hijos, por haber sacrificado sus horas conmigo para poder llegar al triunfo como educadora y persona.

A Carlos Enrique, mi compañero de toda la vida.....”

ÍNDICE

TÍTULO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

| | | |
|------|---------------------------------|----|
| 1.1. | Fundamentación del problema | 1 |
| 1.2. | Formulación del problema | 3 |
| 1.3. | Objetivos de la investigación | 4 |
| 1.4. | Justificación e importancia | 5 |
| 1.5. | Fundamentación de las hipótesis | 7 |
| 1.6. | Formulación de las hipótesis | 9 |
| 1.7. | Identificación de las variables | 10 |
| 1.8. | Clasificación de las variables | 10 |

II. MARCO TEÓRICO

| | | |
|--------|--|----|
| 2.1. | Antecedentes del problema | 11 |
| 2.2. | Bases teóricas | 19 |
| 2.2.1. | Que entendemos por estrategias | 17 |
| 1. | Estrategias metodológicas | 20 |
| 1.1. | Características de las estrategias metodológicas | 25 |
| 1.2. | Importancia de las estrategias metodológicas | 27 |
| 1.3. | Estrategias y aprendizajes significativos | 29 |
| 2. | Planificación curricular | 29 |
| 2.1. | Características de la planificación | 30 |
| 2.2. | Procesos de la planificación | 31 |
| 2.2.1. | El diagnóstico | 31 |

| | |
|---|----|
| 2.2.2. La programación | 32 |
| 2.3.3. La ejecución curricular | 33 |
| 2.3.4. La evaluación curricular | 33 |
| 3. Capacidades didácticas | 40 |
| 3.1. Características | 41 |
| 3.1.1. Dominio del tema | 42 |
| 3.1.2. Experiencia docente | 43 |
| 3.1.3. Destrezas cognitivas | 43 |
| 3.1.4. Destrezas emocionales | 43 |
| 3.1.5. Destrezas sociales | 44 |
| 3.1.6. Comunicación didáctica | 46 |
| 4. Recursos didácticos | 34 |
| 4.1. Condiciones básicas | 35 |
| 4.2. Criterios de selección | 36 |
| 4.3. Clases de recursos educativos | 36 |
| 4.4. Función de los recursos educativos | 37 |
| 2.2.2. Que entendemos por actitud | 25 |
| 1. Criterios para su definición | 28 |
| 1.1. Definición de carácter social | 28 |
| 1.2. Definiciones conductuales | 28 |
| 1.3. Definiciones cognitivas | 28 |
| 2. Naturaleza de las actitudes | 29 |
| 2.1. Componentes de la actitud | 29 |
| 2.1.1. Componente cognoscitivo | 29 |
| 2.1.2. Componente afectivo | 30 |
| 2.1.3. Componente conductual | 31 |
| 2.2. Funciones de las actitudes | 32 |
| 2.3. Formación de las actitudes | 33 |
| 2.4. El cambio de las actitudes | 33 |
| 3. Actitud crítica | 34 |
| 3.1. Actitudes del pensador crítico | 35 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 3.2. | La actitud científica | 36 |
| 3.2. | Reflexión crítica | 37 |
| 3.3. | Pensamiento dinámico | 38 |
| 2.3. | Definición de términos básicos | 111 |
| III. | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | |
| 3.1. | Operacionalización de la variable | 115 |
| 3.2. | Tipificación de la investigación | 116 |
| 3.3. | Estrategia para la prueba de hipótesis | 117 |
| 3.4. | Población y muestra | 117 |
| 3.5. | Instrumentos de recolección de datos | 122 |
| IV. | TRABAJO DE CAMPO | |
| 4.1. | Presentación, análisis e interpretación de los datos | 137 |
| 4.2. | Proceso de prueba de hipótesis | 153 |
| 4.3. | Discusión de los resultados | 164 |
| 4.4. | Adopción de decisiones | 166 |
| | CONCLUSIONES | 169 |
| | RECOMENDACIONES | 171 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 173 |
| | ANEXOS | |

RESUMEN

En la presente investigación se estudia el siguiente problema: ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011?;

La hipótesis que se formula es: “Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011”.

La muestra estuvo constituida por 127 sujetos entre estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

El tipo de muestreo utilizado es probabilístico, estratificado, proporcional. Probabilístico en la medida que la muestra constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegido; estratificado en la medida que la población está dividida en subgrupos, de acuerdo a la mención de estudio, y proporcional dado que el tamaño de cada estrato se ha fijado teniendo en cuenta la población de individuos de cada mención.

Se aplicaron dos encuestas a toda la muestra, las cuales nos permitieron recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes; la primera para medir la variable independiente (Estrategias metodológicas) y la segunda para medir la variable dependiente (actitud crítica).

Los resultados obtenidos fueron analizados en el nivel descriptivo y en el nivel inferencial según los objetivos y las hipótesis formuladas. En el nivel descriptivo,

se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de las estrategias metodológicas y la actitud crítica; en el nivel inferencial, se ha hecho uso de la estadística paramétrica y como tal se ha utilizado r de Pearson.

Los resultados encontrados indican que en la muestra estudiada, las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, según la percepción de los sujetos encuestados se expresa en forma predominantemente en un nivel medio o regular, asimismo predomina el nivel medio en cuanto a la planificación curricular, las capacidades didácticas y los recursos didácticos.

La actitud crítica, según la percepción de los sujetos encuestados se expresa predominantemente en un nivel medio o regular. Asimismo, todas las dimensiones de las estrategias metodológicas están relacionadas con la actitud crítica.

INTRODUCCION

El presente estudio permite evidenciar la importancia de las estrategias metodológicas, la planificación curricular, capacidad didáctica y los recursos didácticos empleados por los docentes como factores relevantes en el desarrollo de la actitud crítica de los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Lo expuesto nos permite remarcar la importancia de nuestro estudio en la búsqueda de consolidar un perfil más acorde con la realidad y las necesidades detectadas por los estudiantes de pregrado, con lo cual se pueden especificar los requisitos, funciones y condiciones de trabajo necesarias para lograr un adecuado seguimiento de las dificultades de los estudiantes de pregrado, investigación que ha sido estructurada de la siguiente manera:

Capítulo I. Respecto al planteamiento del problema: En el definimos y formulamos el problema, su importancia, así como las limitaciones de la investigación.

Capítulo II. Fundamento teórico de la investigación: En el que se expresan los antecedentes del problema, haciéndose referencia al marco conceptual que sustenta la perspectiva desde los cuales son planteados los aspectos centrales de la investigación: como es el nivel de las estrategias metodológicas empleadas por el docente, planificación curricular, capacidad didáctica, recursos didácticos. Así como la actitud crítica.

Capítulo III. Metodología: En él se expresan la Operacionalización de las variables, la tipificación de la investigación, la estrategia de la prueba de hipótesis, población

y muestra de estudio. Así como los datos que dan validez y confiabilidad a los instrumentos de investigación.

Capítulo IV. Trabajo de campo: En él se consigna el tratamiento y análisis de la información, el cual está expresado en el nivel descriptivo e inferencial y la discusión de resultados.

Asimismo en las conclusiones se indica los niveles en que se expresan las dimensiones del nivel de las estrategias metodológicas y la actitud crítica, según la percepción de los estudiantes ingresantes de pre grado, en las recomendaciones se plantea las sugerencias producto del estudio realizado. Finalmente luego de la bibliografía revisada, en los anexos se presenta los instrumentos utilizados en el presente estudio.

I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Fundamentación del problema

Vivimos en una sociedad en que el desarrollo del conocimiento ocupa un lugar fundamental en el sistema productivo y en la vida cotidiana en general. Parece difícil comprender el mundo moderno sin entender el papel que las mismas cumplen. La población necesita de una cultura científica, humanística y tecnológica para aproximarse y comprender la complejidad y globalidad de la realidad contemporánea, para adquirir habilidades que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana y para relacionarse con su entorno, con el mundo del trabajo, como de la producción y del estudio.

La adquisición de una metodología basada en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado, debe insertarse en todo proyecto de desarrollo de la persona y colaborar en la formación científica de un ciudadano capaz de tomar sus propias decisiones, ya que prepara y favorece una actitud crítica razonable.

La influencia creciente del desarrollo del conocimiento, su contribución a la transformación de nuestras concepciones y formas de vida, obligan a considerar el papel docente en la formación de una actitud crítica en sus estudiantes, desde ese punto de vista es considerado como un elemento clave de la cultura general de los futuros profesionales de la educación, que les prepare para la comprensión del mundo en que viven y para la necesaria toma de decisiones.

Esta convicción nos conduce a reivindicar la incorporación de la educación científica a la educación obligatoria del estudiante de pre grado. Esta reivindicación debe estar unida a un nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias de la educación que permita asegurar una educación con énfasis

en la formación de una actitud crítica, es decir, no reservada sólo a unos pocos. Debemos en primera instancia reconocer que dicha enseñanza debe situarse en un enfoque más general de la educación. Una educación que se comprometa a formar y preparar a todos los estudiantes, para afrontar su vida profesional posterior.

Nuestra preocupación se centra en cómo podemos contribuir a desarrollar e incentivar en las personas la capacidad para aprender de una manera crítica. Indudablemente que no es tarea única ni exclusiva de la enseñanza de la universidad, ni ella por sí sola podrá lograr cambios significativos. Pero sí debemos cuestionarnos cómo la enseñanza en el nivel superior puede contribuir a que los jóvenes adquieran los instrumentos y destrezas adecuados y pertinentes para aprender y seguir aprendiendo, de manera que puedan conocer, interpretar y actuar en el mundo que les toque vivir, donde lo único constante será el cambio.

En consideración a esto, el docente está llamado a redescubrir, inventar o encontrar nuevas estrategias metodológicas que permitan efectuar clases polémicas, que generen dudas, que inviten al debate, a la defensa argumentos basadas en un pensamiento crítico y reflexivo, donde se guíe al alumno a descubrir y alcanzar el conocimiento de manera exitosa, proyectando escenarios, que profundicen su estudio y posibiliten el mejoramiento de sus aprendizajes, generando la formación de una actitud crítica, actitud científica, reflexión crítica y fundamentalmente un pensamiento dinámico que permitan nutrir y fortalecer una formación científica que propenda a su desarrollo profesional. De esta manera, en el siguiente estudio se plantea la necesidad de plantear nuestro estudio en los siguientes términos.

1.2. Formulación del problema

- ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011?

1.2.1. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación existente entre la planificación estratégica por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011?
- ¿Cuál es la relación existente entre la capacidad didáctica de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011?
- ¿Cuál es la relación existente entre el empleo de recursos didácticos por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general:

- Determinar la relación existente entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la

actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

1.3.2. Objetivos específicos:

- ❑ Establecer la relación existente entre la planificación estratégica por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.
- ❑ Determinar la relación existente entre la capacidad didáctica de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.
- ❑ Identificar la relación existente entre el empleo de recursos didácticos por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

1.4. Justificación e importancia del estudio.

La importancia de la presente investigación radica en los resultados a obtener y posibles aplicaciones que de ella se desprenderán. Así, tenemos.

Importancia teórica

La justificación teórica de la presente investigación radica en el uso de la metodología científica de manera exhaustiva, lo cual nos permitirá conocer mejor el estado de los conocimientos acerca de la temática abordada,

asimismo comprender con mayor objetividad la influencia o relación que se ejerce entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de una actitud crítica en los estudiantes sujetos de la muestra objeto de estudio. Del mismo modo valorar los aportes del presente trabajo, el cual se apoyara en las bases teóricas y la metodología de la investigación educacional, con el propósito de demostrar la importancia de conocer la importancia de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes con el fin de desarrollar la actitud crítica en los estudiantes ingresantes , y del mismo modo, comprobar su validez como un aporte al mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Justificación práctica

La presente investigación busca tomar conciencia respecto a la importancia de la formación de una actitud crítica en los estudiantes del nivel superior y la influencia que tiene en ella la estrategias metodológicas con la que enfrentan su trabajo de docencia diaria, razón por la cual se hace necesario el estudio de las variables involucradas en esta acción pedagógica, puesto que de ellas dependerá la eficacia de la acción educativa y, por ende, el rendimiento del futuro profesional de educación de esta casa de estudios en general, hecho que sin lugar a dudas redundará en el beneficio de las instituciones formadoras y en el vínculo que ellas ejercen con nuestra labor diaria y la realización de nuestras tareas en forma óptima, para así brindar un servicio cada vez de mayor calidad, contribuyendo a su vez al mejoramiento de la calidad del servicio profesional en nuestro país.

Justificación social

El presente trabajo investigación es importante, porque busca responder a las reales necesidades sociales y culturales que la sociedad actual enfrenta, dado que, proporcionará elementos de juicio útiles, los cuales constituirán referentes importantes para un óptimo desempeño docente, constituyendo un factor estratégico en el mejoramiento de los aprendizajes de los futuros profesionales.

1.5. Fundamentación de las hipótesis.

En el presente estudio se aborda la problemática acerca de la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En donde se puede observar, que la mayoría de los alumnos de pregrado al finalizar sus estudios de educación, no han logrado desarrollar una actitud científica y reflexión crítica necesaria, esto significa que existe una pobre predisposición de ánimo para privarse de someter a análisis todo cuanto se ofrezca en la lectura o en la realidad. La universidad debe defender esta tarea porque ha quedado esclarecido que la crítica es una actividad cultural y pedagógica.

Según la percepción de los estudiantes ingresantes se revela además que, si bien tienen los contenidos desarrollados se abordan en profundidad, permitiendo formarse una visión general de la temática que se desarrolla, las dificultades se manifiestan a nivel del desarrollo de una actitud científica, pero sobre todo a nivel de una actitud crítica, este hecho nos permite suponer que ha habido una preparación con incidencia en el verbalismo y el culto al memorismo.

Según se desprende del presente análisis y en concordancia por lo expresado por los estudiantes, durante sus clases no han sido absueltas sus necesidades e intereses de aprendizaje, el docente del curso si bien tenía un buen manejo teórico del curso, en la práctica no se planteaba las condiciones para el desarrollo de una actitud crítica, reflexiva.

Desde este punto de vista, la capacidad de trabajo académico del alumno, está en relación con el empleo de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, en cómo llega a sus alumnos, en como facilita el aprendizaje, haciéndolo más asequible a cada uno de ellos. Por lo expuesto las estrategias empleadas por los docentes del curso, determina la calidad de enseñanza, la cual influye en su formación crítica, científica y reflexiva. Hecho que se traduce en la formación de una actitud crítica.

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse ¿Cuáles son las características de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes?, ¿Cuáles son sus dimensiones más significativas? ¿Cuál es su relación con la formación de una actitud crítica? Así, el conocimiento sobre estas dimensiones y la evaluación de su importancia, según la percepción de los estudiantes nos permitirá consolidar un perfil más acorde con la realidad y la necesidades detectadas por los estudiantes de pre grado, con lo cual se puedan especificar los requisitos, funciones y condiciones de trabajo necesarias para lograr un adecuado seguimiento de las dificultades de formación crítica en los estudiantes de pregrado.

Del mismo modo plantear recomendaciones para desarrollar los lineamientos curriculares que permitan generar un perfil metodológico que no lleve a consolidar una actitud acrítica en los estudiantes de pregrado.

De esta manera frente a la problemática planteada, se busca establecer la relación existente entre las estrategias metodológicas empleadas por los

docentes de pre grado y la formación de una actitud crítica en los estudiantes ingresantes, estudio que se expresa en la siguiente hipótesis.

1.6. Formulación de las hipótesis

1.6.1. Hipótesis general:

- Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

1.6.2. Hipótesis específicas:

- Existe una relación significativa entre la planificación estratégica y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.
- Existe una relación significativa entre la capacidad didáctica de los docentes y la formación de una actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.
- Existe una relación significativa entre el empleo de recursos didácticos por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

1.7. Identificación de las variables

1.7.1. VARIABLE INDEPENDIENTE :

- ❑ Estrategias metodológicas.

1.7.2. VARIABLE DEPENDIENTE :

- ❑ Actitud crítica.

1.8. Clasificación de las variables

1.8.1. VARIABLE INDEPENDIENTE: Estrategias metodológicas.

- | | | |
|---|---|---------------|
| a) Por la función que cumple | : | Independiente |
| b) Por su naturaleza | : | Activa |
| c) Por el método de estudio | : | Cuantitativa |
| d) Por la posesión de la característica | : | Continua |
| e) Por los valores que adquieren | : | Politomia |

1.8.2 VARIABLE DEPENDIENTE: Actitud crítica

- | | | |
|---|---|--------------|
| a) Por la función que cumple | : | Dependiente |
| b) Por su naturaleza | : | Pasiva |
| c) Por el método de estudio | : | Cuantitativa |
| d) Por la posesión de la característica | : | Continua |
| e) Por los valores que adquieren | : | Politomia |

II. MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes del problema.

Después de revisar las fuentes bibliográficas, tanto de Internet como de las bibliotecas especializadas, podemos describir los trabajos más relevantes.

2.1.1. Investigaciones internacionales.

Catrileo, B. (2004). En su tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación, titulada “Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora”, realiza un estudio de carácter descriptivo e interpretativo, bajo el enfoque de estudio de caso, con la finalidad de conocer e identificar la factibilidad de las estrategias utilizadas por los profesores en las escuelas situadas en contextos mapuche.

La muestra de estudio estuvo conformado por dos profesores, del cuarto año básico del sector de lenguaje y comunicación, realizado el análisis de las estrategias categorizadas como mnemónicas y de resolución de problemas, observa la investigadora que en la Escuela Amulkewün predomina el uso de las estrategias mnemónicas, a diferencia de la Escuela Trumpulo Chico donde la profesora utiliza ambas estrategias de manera equilibrada. Así tenemos que:

- En cuanto a las estrategias utilizadas por las profesoras comprenden los diferentes tipos considerados en nuestra taxonomía: comprensión lectora centrada en el texto, captar el sentido del texto en función del autor, asimilar los nuevos conocimientos a los esquemas mentales del lector y la adhesión activa y afectiva con lo aprendido.

- Las observaciones permiten verificar que la profesora de la Escuela Trumpulo Chico da el espacio para que el lector busque su propia lectura, de acuerdo a sus conocimientos previos. Esto facilita el desarrollo de la comprensión.

- En cuanto a la profesora de la Escuela Amulkewün y con relación a la comprensión lectora, los niños asimilan sólo parcialmente los nuevos conocimientos a sus esquemas mentales, porque la profesora no realiza un trabajo constante para que los niños desarrollen esta capacidad. En cambio la profesora de Trumpulo Chico realiza actividades para que los alumnos se motiven y participen de la lectura, efectuando diversas preguntas e inferencias respecto a los contenidos, situándose en el lugar del alumno.

Francisco, D. Fernández, M. Francisco, G. Hinojo, L. y Aznar, I. (2002) España. “Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación”. Para los distintos casos los resultados arrojan porcentajes altos en la conclusión de que los docentes piensan que las TIC son aplicables a las diferentes materias que ellas enseñan, asimismo los docentes opinan que es de vital importancia para la mejor operatividad de las TICS, la formación en nociones básicas sobre este tema. También se resalta un alto porcentaje de que la formación en las TIC, mejora el desarrollo profesional.

Loraine, C. (1999) México. En su investigación, “Actitudes de los alumnos y maestros hacia la computadora y los medios para el aprendizaje”, cuyo objetivo es, demostrar que, tanto maestros como alumnos tienen una actitud positiva ante el uso de la computadora como una herramienta de apoyo en el salón de clase.

Este estudio presenta una muestra constituida por 877 maestros de secundaria publica y 590 alumnos de tercer año de secundaria, de la región Norte, Centro y Sur, de ocho estados de la república mexicana, de dos grupos poblacionales rural y urbano. El muestreo fue no probabilística accidental por cuota.

En los resultados en el caso de los maestros, a diferencia de lo que ocurrió con los alumnos se encontraron diferencias importantes, en variables como edad en la interacción con las escalas de Gusto/Utilidad, Frustración/Ansiedad e Impacto Negativo, esto nos dice que los maestros tienen entre 20 y 30 años de edad reportan mayor gusto hacia el uso de la computadora, la encuentran más útil y se sienten menos temerosos y ansiosos, así como también es menor la persecución de aislamiento y deshumanización entre las personas que usan las computadoras en la práctica profesional y en la vida cotidiana.

2.1.2. Investigaciones Nacionales:

Alarcón, H. (2007) en su Tesis de Maestría Titulada: Las Estrategias de Enseñanza y de Aprendizaje basadas en la Metodología Activa y el Rendimiento Académico Escolar de los alumnos del área Tecnológica de las Instituciones Educativas del Nivel Secundario de la UGEL N° 6 – ATE, Lima, llega a la conclusión de que: los diversos factores de las estrategias de enseñanza y de las estrategias de aprendizaje, se encuentran relacionados casualmente con el aprendizaje de los alumnos del 5° año de las cinco instituciones educativas evaluadas; existen correlaciones significativas y positivas entre las pruebas de estrategias de enseñanza y el promedio del aprendizaje de los alumnos investigados; y, asimismo, existen correlaciones significativas y positivas entre todas las Estrategias de aprendizaje y el promedio del aprendizaje de los alumnos evaluados.

Chacón, R. (2010). En su tesis para optar el grado de grado académico de magister medición y evaluación de la calidad educativa, en la Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, titulada evaluación del desempeño docente y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes del área de historia, geografía y economía de educación secundaria en el distrito ate Vitarte, Ugel N° 6, realiza una investigación descriptiva correlacional, con diseño no experimental, con la finalidad de determinar la relación que existe entre desempeño docente y rendimiento académico.

La muestra estuvo conformada por 214 estudiantes, donde empleo el tipo de muestreo probabilístico. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que el desempeño docente obtuvo una calificación numérica de 14,85 que corresponde a un estado de calidad categórica regular, la variable rendimiento académico de los estudiantes obtuvo una calificación numérica promedio de 7,542 que corresponde a un estado de calidad categoría muy deficiente

Domínguez, C. (1999). En su tesis para optar el grado de Magíster, titulada “El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento de los alumnos” realiza un estudio descriptivo explicativo con la finalidad de identificar los efectos que producen en el rendimiento académico de los alumnos del ciclo básico, el desempeño docente y los métodos didácticos que se emplean en el proceso enseñanza aprendizaje de la escuela profesional de obstetricia de la facultad de medicina, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional Peruana de los Andes de Huancayo (Perú).

La muestra de estudio estuvo conformada de 320 sujetos. Los resultados encontrados permiten evidenciar que el desempeño docente y los métodos

didácticos influyen positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

Olano, A. (2003). En su Tesis para optar el grado de Doctor, titulada “Influencia de las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores de Didáctica general en el nivel de información de dicha asignatura” realiza un estudio correlacional exposfacto, con la finalidad de conocer cuál es el nivel de influencia de las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores de Didáctica general, en el grado de información de dicha asignatura, en los alumnos de las instituciones de formación docente. (Lima; Perú).

La muestra de estudio estuvo formada por 733 sujetos. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que el nivel de información sobre la asignatura de Didáctica general es deficiente, asimismo en los institutos de formación docente de la Región Lima, es mayor el trabajo con estrategias de tecnología intermedia, del mismo modo se comprueba que; no existe correlación significativa entre las estrategias metodológicas innovadoras utilizadas por los docentes y el nivel de información sobre Didáctica general de los alumnos de formación docente.

Vargas, H. (2010), en su Tesis para optar el grado académico de magister en didáctica de las ciencias sociales, en la Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, titulada Desempeño docente y el desarrollo de capacidades cognitivas del área de historia y geografía y economía de los estudiantes del nivel secundaria de las instituciones educativas estatales José maría Arguedas, Leoncio prado y Lucie Rinning, de la Ugel N° 2 , provincia de Lima 2008, realiza una investigación de tipo descriptivo correlacional, con la finalidad de determinar la relación que existe entre el desempeño docente y el desarrollo de capacidades cognitivas.

La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes, donde empleo el tipo de muestreo probabilístico, estratificado. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que a nivel descriptivo los docentes desarrollan una buena planificación, pero presentan deficiencias en la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje que involucra estrategias, contenidos, recursos, y materiales didácticos, evaluación y clima para favorecer el aprendizaje. Respecto a los estudiantes deficiencias en el desarrollo de capacidades en el manejo de información, comprensión espacio temporal y juicio crítico. Asimismo se observa que existe una correlación moderada entre desempeño docente y el desarrollo de capacidades cognitivas

Del castillo, V. (2008). En su Tesis para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, titulada Calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana, realiza una investigación de tipo descriptivo correlacional con la finalidad de determinar la relación que existe entre el componente docente y el nivel de logro académico.

La muestra estuvo conformada por 235 estudiantes y 58 docentes. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que a nivel descriptivo existen deficiencias notorias en el componente propedéutico, praxis didáctica de contenidos, praxis didáctica formal, clima de trabajo, y evaluación desarrollo de su desempeño, asimismo; en los alumnos se observa una en la mayoría deficiencias moderadas en su logro académico conceptual, procedimental y actitudinal. Del mismo modo se observa que existe correlación significativa entre calidad de los componente del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos.

Ayvar, Z. (2001) sustenta su tesis de Maestría titulada: Eficiencia en la aplicación de estrategias de metodología activa para el aprendizaje significativo de la historia en Postgrado (UNE), llegando a la conclusión de

que la organización del trabajo grupal, en sus diversas formas como el tándem, rompecabezas y discusión controversial posibilitan la socialización de saberes y el cultivo de valores intra e interpersonales en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, establece una diferencia significativa entre la metodología frontal y la metodología activa. La primera caracterizada por ser directiva, repetitiva, memorística y enfatizante en los productos de aprendizaje; mientras que la segunda es aquella que desencadena procesos cognitivos, afectivos, volitivos y motrices, manejando estrategias de organización y trabajo grupal

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Que entendemos por estrategias

En el diccionario Larousse se define estrategia como el arte de dirigir operaciones militares, habilidad para dirigir, aquí se confirma la referencia sobre el surgimiento en el campo militar, lo cual se refiere a la manera de derrotar a uno o a varios enemigos en el campo de batalla, sinónimo de rivalidad, competencia; no obstante, es necesario precisar la utilidad de la dirección estratégica no sólo en su acepción de rivalidad para derrotar oponentes sino también en función de brindar a las organizaciones una guía para lograr un máximo de efectividad en la administración de todos los recursos en el cumplimiento de la misión.

El concepto de estrategia es objeto de muchas definiciones lo que indica que no existe una definición universalmente aceptada. Así de acuerdo con diferentes autores, aparecen definiciones tales como:

- conjunto de relaciones entre el medio ambiente interno y externo de la empresa
- un conjunto de objetivos y políticas para lograr objetivos amplios
- la dialéctica de la empresa con su entorno (Ansoff 1976)
- una forma de conquistar el mercado
- la declaración de la forma en que los objetivos serán alcanzarse, subordinándose a los mismos y en la medida en que ayuden a alcanzarse
- la mejor forma de insertar la organización a su entorno

El concepto de estrategia en el año 1944 es introducido en el campo económico y académico por Von Newman y Morgerstern con la teoría de los juegos, en ambos casos la idea básica es la competición.

Posteriormente en el año 1962 se introduce en el campo de la teoría del management, por Alfred Chandler y Kenneth Andrews, y lo definen como la determinación conjunta de objetivos de la empresa y de las líneas de acción para alcanzarlas. En la definición hecha por Andrews hay un aspecto digno de resaltar, y es la declaración explícita que hace el autor de su concepto acerca de la importancia que tienen para las empresas otros valores no necesariamente económicos, como son, por ejemplo, la solidaridad humana, el amor a la naturaleza, la honradez y otros valores que enaltecen a las personas y por ende deben ser tenidas en cuenta al analizar el comportamiento humano en la organización

H. Igor Ansoff en 1976, define la estrategia como la dialéctica de la empresa con su entorno. Este autor considera que la planeación y la dirección estratégica son conceptos diferentes, plantea la superioridad del segundo.

Tabatorny y Jarniu en 1975 plantean que es el conjunto de decisiones que determinan la coherencia de las iniciativas y reacciones de la empresa frente a su entorno.

Charles Hoffer y Schendel en 1978 señalan que estrategia es "las características básicas del match que una organización realiza con su entorno".

Todos los autores citados anteriormente defienden la idea de la teoría de la competencia o rivalidad lo que evidencia la influencia del término y su origen militar, esta idea se acentúa en 1982 con la obra de Michael Porter sobre las ventajas competitivas.

K. J. Halten: (1987) "Es el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos. Estrategia es el medio, la vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Es el arte (maña) de entremezclar el análisis interno y la sabiduría utilizada por los dirigentes para crear valores de los recursos y habilidades que ellos controlan. Para diseñar una estrategia exitosa hay dos claves; hacer lo que hago bien y escoger los competidores que puedo derrotar. Análisis y acción están integrados en la dirección estratégica".

Según George Morrissey, el término estrategia suele utilizarse para describir cómo lograr algo. Dice que él nunca ha entendido muy bien ese uso del término, ya que es contrario a su percepción de una estrategia como aquello donde se dirige una empresa en el futuro en vez de cómo llegar ahí.

La Master en Dirección Beatriz Chacón, define la dirección estratégica de la siguiente forma: es una filosofía de trabajo proactiva y extrovertida, con la amplia participación y compromiso de los trabajadores, que propicia el cambio y la creatividad, se basa en las probabilidades y el riesgo; a partir de conocer y aprovechar las ventajas internas y externas y contrarrestar las desventajas, propiciando el establecimiento de objetivos retadores y realistas, apoyándose en una secuencia lógica de estrategias y tácticas que conduzcan a la obtención de beneficios tangibles e intangibles. (1999).

En el concepto se aprecia la importancia que confiere la autora a la participación de los trabajadores como elemento clave en el proceso de dirección, al aspecto socio psicológico de la organización como vía para lograr el enfoque estratégico. Ernesto Che Guevara, al abordar el tema de la planeación señaló: "el plan es profundamente democrático en su realización porque un plan hecho sin la participación del pueblo sería un plan frío, burocrático. Un plan seriamente amenazado". En el criterio aportado por el Guerrillero Heroico se puede apreciar la importancia que le da a la participación de los trabajadores en el proceso de dirección.

1. Estrategias metodológicas

En el ámbito educativo, son los procedimientos que el alumno pone en marcha para concretar las capacidades propuestas en los objetivos de aprendizaje de sus programaciones de aula. Por lo tanto, las estrategias están integradas en el propio proceso de E-A; de ahí, que no deban trabajarse al margen del currículum, tal y como proponen, por ejemplo, los programas para enseñar a pensar. Las estrategias las emplea el profesor al enseñar y el alumno al aprender y, si realmente son potentes y están bien ajustadas, las que se utilizan para transmitir información y para procesarla deben ser las mismas. Es decir, si se aprende mejor en red, se debe enseñar en red.

Así tenemos que las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño,

programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.

Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

Rosales Analía (2004, p3), manifiesta que el concepto de Estrategia (del latín *strategema*, y éste del griego *strategía*, de *strategos*, general, jefe.) proviene del ámbito militar "arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares, llevadas a cabo por los Hoplitas (soldados griegos que llevaban armas pesadas). La actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria. Plantea Peter Woods que, en esencia, las estrategias son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales.

Ahora bien, en la intervención didáctica que realiza el docente en alguna asignatura, se ponen en juego infinitas variables. La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la inmensa diversidad de las situaciones en las que se desarrolla, hacen que la existencia de soluciones globales (unitarias) al problema de la enseñanza, "panaceas universales" de aplicación general, resulten absolutamente utópicas. Sin embargo, si es posible enunciar las directrices, líneas maestras de actuación, sobre una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza, así como proporcionar unas pautas para la utilización adecuada de una serie de estrategias didácticas.

Es importante a la hora de decidir el curso de acción, organizar situaciones de aprendizaje significativas que procuren lograr los propósitos previstos.

Para ello, es necesario tener claro. ¿A dónde se quiere ir?, ¿Cuál es el camino para alcanzar las expectativas fijadas?, ¿Cómo comprobar si se ha llegado a lo previsto?, entre otras preguntas.

Es por eso que el docente debe organizar, seleccionar y por último tomar decisiones que estarán mediatizadas por el modelo didáctico¹ al cual adhiera.

Toda práctica pedagógica tiene un supuesto básico subyacente, que se hace explícito en la forma de intervención docente durante las clases. Nuestro modo de actuar depende en gran medida de cómo vemos y apreciamos el mundo que nos rodea, nuestra experiencia en el mundo físico, social y con nosotros mismos, depende de nuestras teorías personales

Estas teorías personales, como esquemas prácticos de acción constituyen el saber docente, provisto por una amalgama de conocimientos. Este saber, según Sacristán, conforma una "teoría operativa que guía las situaciones prácticas, integrada por supuestos, principios, datos de investigación, retazos de grandes teorizaciones, orientaciones filosóficas, etc.

Mazarío Triana, Israel (2005:3). Expresa que la adecuación de la enseñanza al sujeto que aprende ha sido objeto de atención por todos los educadores y expresada de modo permanente en la literatura educativa desde aquella "escuela a la medida" propugnada por el movimiento pedagógico conocido como "Nueva Escuela", hasta las tendencias más contemporáneas.

Los intentos de adaptar la enseñanza a las posibilidades y ritmos del estudiante, han dado paso, en la actualidad, a mayores exigencias motivadas entre otras razones por:

- Los volúmenes de información a que está sometida la sociedad contemporánea y los vertiginosos avances de la ciencia y la técnica.
- La posibilidad del propio estudiante de dirigir su propio aprendizaje orientado por el profesor.

Se puede comprobar a través del estudio de una amplia bibliografía sobre el tema, que este proceso está condicionado por dos factores esencialmente:

- Las condiciones internas o el desarrollo intelectual del sujeto.
- Las condiciones externas o el contexto de aprendizaje.

En definitiva, se trata de un nuevo replanteamiento de las relaciones profesor estudiante-conocimientos, donde el alumno se haga cada vez más independiente, más responsable de su propio proceso de aprendizaje a partir de la creación de condiciones muy peculiares de aprendizaje donde se consideren variables tanto personales, como estratégicas y de tareas, hasta convertirse en verdaderos recursos “personalizados”, aunque no exentos de fuertes componentes sociales y humanísticos, lo cual constituye un reto para la educación contemporánea.

Anijovich Rebeca (2009, p.4), define las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

En esta misma línea de pensamiento, Alicia Camilloni (1998, p. 186) plantea que, es indispensable, para el docente, poner atención no sólo los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación

entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles.

A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- ☐ los contenidos que transmite a los alumnos;
- ☐ el trabajo intelectual que estos realizan;
- ☐ los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- ☐ el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Podemos agregar, además, que las estrategias tienen dos dimensiones:

La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.

La dimensión de la acción¹ involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

- ☐ El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
- ☐ El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
- ☐ El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Como señala Philippe Meirieu (2001: 42): "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo".

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

- ☐ es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- ☐ es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- ☐ es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- ☐ es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Retomemos el concepto de estrategias de enseñanza que definimos al principio: "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos".

Podemos agregar ahora que las estrategias de enseñanza que el docente proponga favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo.

Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos.

Analicemos entonces qué son las actividades y qué consideraciones debemos tener en cuenta en su creación y en su coordinación.

1.1. Características de las estrategias didácticas

La enseñanza requiere de un plan de acción, o sea una propuesta pedagógica del docente, que permite organizar las secuencias didácticas que deberán ser utilizadas con la suficiente flexibilización para su adecuación permanente.

El alumno tiene una posición frente al objeto de conocimiento y la intervención docente trata de generar o encauzar, la motivación (vivencia de interés), que es importante para el aprendizaje.

El docente promueve y se compromete en las relaciones que se establecen entre el alumno y el objeto de aprendizaje; propone y capitaliza actividades

mediante las cuales el alumno organiza sus experiencias y construye sus saberes. Orienta su tarea a partir de los saberes previos de sus alumnos.

Frente al desafío de organizar situaciones de aprendizaje que faciliten la apropiación de saberes motrices por parte de los alumnos, el docente del área de Educación Física necesita:

- ☐ Conocimiento de contenidos de la asignatura: conocimiento académico o erudito de la disciplina a enseñar. Verdades aceptadas en esta área de conocimiento que permiten facilitar las intervenciones pedagógicas.
- ☐ Conocimiento de los contenidos pedagógicos: cómo enseñar los contenidos propios del área. Toma de decisiones acerca de cómo enseñar.
- ☐ Conocimientos de contenidos del currículo: ¿cómo enseñar determinada materia? ¿Qué enseñar?
- ☐ Conocimientos del sujeto que aprende: procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible el aprender, teniendo presente el desarrollo humano y las etapas por las que atraviesa

El mensaje que el profesor proporciona al alumno es el que caracteriza especialmente la acción educativa. Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que realiza el docente con una clara intencionalidad pedagógica, proponiendo para su concreción tareas las cuales suponen: un propósito, los recursos, el acondicionamiento del medio, y la consigna, aspectos que caracterizan la acción educativa.

Según se especifique o no, uno o varios de estos elementos se obtiene una clasificación de las tareas pedagógicas: tareas no definidas, tareas semidefinidas y tareas definidas.

En la relación docente-alumno-contenido, las estrategias didácticas definen el modo de interacción del alumno y el contenido a aprender. La concepción de la intervención pedagógica atribuye al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador del aprendizaje mediante un adecuado accionar. Mediante las estrategias de intervención docente el alumno construye esquemas motores y esquemas de acción. En la medida en que el alumno posea esquemas, contruidos en experiencias previas, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva, en la cual reconocerá su pertinencia a los esquemas ya contruidos. Además debe estar motivado para relacionar el aprendizaje actual con los anteriores.

Para favorecer la adquisición de nuevas habilidades motoras, el docente debe saber qué hay que modificar, y la propuesta consecuente debe ser superior a la capacidad de los alumnos, pero a su vez, adaptada a sus posibilidades, para que logren un buen porcentaje de éxito (dificultad óptima).

Las estrategias metodológicas responden a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto, nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en su práctica educativa. En suma, a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad.

1.2. Importancia de las estrategias metodológicas

En esta parte intentamos dar a conocer la importancia de las Estrategias metodológicas durante el proceso Enseñanza-Aprendizaje (EA) de la actividad educativa, con el fin de que las orientaciones del docente no queden solo en los Contenidos y Objetivos de los Programas Educativos; por el contrario, para los estudiantes éstas Estrategias juegan un papel

protagónico en dicho proceso, debido a que los estudiantes llegan a las Instituciones Universitarias con conocimientos previos acerca de hechos, circunstancias ó realidades, y esas ideas ó pensamientos pueden ser reforzados por el Docente.

Mora Peña Luis (2008, p. 14). Manifiesta que el Docente Universitario debe utilizar las Estrategias Didácticas por medio de distintas formas, con la utilización de recursos ó medios y técnicas, para que los estudiantes aprehendan ó capten la realidad, reflexionen, tomen decisiones, participen y aporten soluciones a los problemas que enfrenta la Sociedad. El uso de las nuevas Tecnologías de Información, también son elementos ó recursos que el Docente Universitario debe usar, pues en estos tiempos en que la velocidad de las informaciones, los cambios inusitados por los nuevos descubrimientos, producen transformaciones violentas en nuestra forma de vida. Algunos de los hechos que suceden día a día, ocurren en otras latitudes de nuestro planeta, los estudiantes pueden hacer comparaciones con la realidad que se presenta en su medio ambiente, y de esas experiencias logran obtener nuevos conocimientos y tomar las mejores alternativas para proponer la solución de problemas. Igualmente, el uso de Recursos Tecnológicos permite en el estudiante la obtención de Aprendizajes Significativos, con lo cual queda la experiencia de los hechos presentados, de acuerdo a los objetivos ó los temas dados en clase. De ahí, la importancia de las Estrategias Didácticas del Docente universitario.

Escobar Hernández, Pablo (2011, p. 3). Expresa que las estrategias didácticas son el producto de una actividad constructiva y creativa del maestro (Hargreaves, Andy). y se pueden definir de la siguiente manera "Las estrategias metodológicas son el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje" (ITESM).

En este sentido las estrategias metodológicas proporcionan las bases y elementos que nos permiten, tanto al maestro como al alumno poder obtener un determinado alcance en el desarrollo de competencias, ya que proporcionan información, desarrollan la motivación, establecen las técnicas de enseñanza y de aprendizaje que han de guiar el proceso educativo tanto dentro como fuera del aula. De igual manera, las estrategias orientan tanto al profesor como al alumno, el camino que han de seguir para poder alcanzar la competencia en un nivel aceptable y por lógica alcanzar satisfactoriamente los objetivos establecidos en la planeación didáctica.

1.3 Estrategias de enseñanza para promover aprendizajes significativos

En el contexto educativo, hoy casi no se habla ya de estímulo, respuesta, refuerzo positivo, objetivos operativos, instrucción programada y tecnología educativa. Estos conceptos forman parte del discurso usado en una época en la que la influencia comportamentalista en la educación estaba en auge y se traducía explícitamente en las estrategias de enseñanza y en los materiales educativos. En esta época, la enseñanza y el aprendizaje se enfocaban en términos de estímulos, respuestas y refuerzos, no de significados.

Actualmente las palabras en uso son aprendizaje significativo, cambio conceptual y constructivismo. Una buena enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo. Es probable que la práctica docente aún tenga mucho del conductivismo pero el discurso es cognitivista / constructivista / significativo. Lo que se quiere decir es que puede no haber habido, aún, un verdadero cambio conceptual en este sentido, pero parece que se está caminando en esa dirección. (Moreira, 2000:75-76)

Desde la perspectiva constructivista las estrategias de enseñanza son procedimientos que el enseñante utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West y colaboradores, 1991). Son medios y recursos para enseñar (enseñar es enseñar a aprender).

2. Planificación curricular

La planificación curricular se entiende como el diseño y la elaboración del currículo escolar en su globalidad. Etimológicamente, programar se deriva del vocablo griego “prographo” que significa “yo anuncio por escrito”. Programar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los que se organizan de manera racional y organizada una serie de actividades y acciones previstas de antemano, con las que se pretende alcanzar determinadas metas y objetivos, utilizando determinados recursos (Ander Egg, E, 1995).

La planificación del currículum ha de entenderse como un proceso a través del cual se toman las decisiones respecto al qué, para qué, cómo, cuándo, dónde, en cuánto tiempo se pretende enseñar la materia. Es la toma de decisiones curriculares donde también está comprendida la forma cómo se evaluar, qué corresponde a la pregunta: ¿En qué medida se están logrando o se lograron los objetivos propuestos?. Como se puede inferir, la planificación es una práctica en la que se delibera sobre diversas opciones, considerando las circunstancias específicas en las que se llevará a cabo (MINEDUC, Orientaciones, 2004).

Según Ander-Egg, E.(1989), “Planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en unas acciones y actividades previstas con

las que se pretende alcanzar determinados objetivos, habida cuenta de la limitación de los medios”.

La planificación es, pues, un proceso de secuencias a través del cual se establece una serie de pasos que conducen la enseñanza a una meta final. Una planificación eficaz requiere poner en marcha una serie de habilidades cognitivas, que no siempre resultan conscientes para el que planifica.

2.1. Características de la planificación curricular

Según Flores M., G. (2006, p.10), todo proceso de planificación se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Es un proceso integral, ya que abarca estructuralmente a todos los niveles, procesos, campos, elementos curriculares y sujetos que en ella intervienen.
- Es participativa, porque en su diseño y desarrollo intervienen los profesores y autoridades de una determinada institución educativa. Busca asimismo la participación de los estudiantes y de la comunidad.
- Es orgánica, porque es una etapa o fase de la planificación curricular que debe realizarse por los docentes, ya que está normado y es imprescindible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es permanente, porque no es un proceso ocasional, estático, sino continuo, que se desarrolla paralelo a todo el proceso educativo.
- Es flexible, porque se considera que el plan curricular no es algo rígido ni inmutable, sino que debe posibilitar los cambios que el diagnóstico del entorno o realidad del estudiante requieran.
- Es un proceso con objetivos, tareas concretas según el nivel, modalidad y especialidad educativa de acuerdo con las necesidades de la institución.
- Se estructura en base a diseños o fases.

- Tiene en cuenta la aplicación de los principios de la administración, pedagógicos y del área curricular.
- Tiene en cuenta las características de la realidad educativa en la cual se desarrollará el proceso educativo.
- Es parte del proceso organizacional de la institución educativa, en concordancia con los fines y objetivos de ésta.
- Tiene como finalidad: organizar de manera racional y coherente el proceso educativo.
- Presenta diversos enfoques como sistema, como proceso administrativo y organizacional.

2.2. Procesos de la planificación curricular

Según Flores M., G. (2006, p.14), toda acción educativa formal requiere de una planificación, que engloba necesariamente fases, etapas o procesos interrelacionados entre sí para el logro de los propósitos establecidos.

En todo proceso educativo, intervienen determinados componentes que es necesario conceptualizar y planificar. Nos referimos a los sujetos, proceso y elementos del currículo.

Existen diversas clasificaciones sobre los procesos de la planificación curricular, empero, la mayoría, considera como etapas necesarias:

2.2.1. El diagnóstico

Según Flores M., G. (2006, p.22), tiene como propósito el análisis de la realidad educativa, permitiendo obtener una clara visión de los sujetos y procesos que en ella intervienen, entre ellos tenemos los recursos humanos, materiales y factores externos, además de otros que se consideren necesarios.

El diagnóstico consiste en el proceso de conocimiento, análisis de los diversos componentes que intervendrán en el currículo. Puede incluir:

- Conocimiento y análisis de la institución educativa en donde se desarrollará la acción de planificación y puesta en acción del currículo.
- La identificación de las necesidades y demandas de la institución
- Los recursos materiales y humanos existentes y su relación con los requerimientos para llevar a cabo el proceso, el diseño y desarrollo del currículo.
- En este proceso de identificación de la problemática, se detectan, estudian y jerarquizan los problemas más relevantes de la institución educativa. Una vez ordenados los problemas según su importancia, se fijarán directrices y objetivos por prioridades, que se corresponderán con las metas deseadas. Asimismo, se seleccionan los contenidos transversales que abordará la problemática institucional que afecta el desarrollo académico.
- En esta etapa o nivel se podrá hacer uso de las diversas técnicas e instrumentos de recopilación de información necesaria, tal es el caso de FODA, fichas de evaluación integral del alumno, entre otras.

2.2.2. La programación curricular

Entendemos por programación curricular de aula el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor realiza con su grupo de alumnos. Estos aspectos han de ser recogidos en forma de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo y/o nivel educativo. Es decir, es un instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas

que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.

Según Flores M., G. (2006, p.25), esta etapa considera la elaboración de la Programación curricular del área y de las unidades didácticas, en el caso del ámbito escolar y del Plan de Estudios, en el caso de la educación superior. Es la etapa de previsión de los diversos elementos curriculares que contendrá el diseño curricular.

En este documento se consigna “...todo aquello que haga posible un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje y como consecuencia de ello se logre los objetivos o competencias educativas deseadas.

Según Flores (2006, p.25), la programación involucra las siguientes tareas:

- Elaboración del diseño del plan curricular.
- Redacción de contenidos de los aspectos, segmentos e indicadores considerados en el diagnóstico de la realidad o del entorno y en los fundamentos de la formación de los alumnos, de los marcos doctrinarios.
- Redacción de contenidos relacionados con la programación curricular.

2.2.3. La ejecución curricular

Proceso en el que se realiza la actividad educativa prevista para producir aprendizajes e ir generando el desarrollo de las competencias consideradas.

Según Flores M., G. (2006, p.26), es la puesta en práctica del desarrollo del currículo o de realización del diseño curricular. En esta etapa se desarrollan

todos los contenidos programáticos, con los respectivos elementos curriculares.

Se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje entre los docentes y alumnos. Involucra un rol predominante del docente en el desarrollo de las asignaturas a su cargo y está supeditado en cierta manera por la fase previa de implementación que se haya realizado.

2.2.4. La evaluación curricular

Según Flores M., G. (2006, p.27). Es la etapa de planificación en la cual se verifica in situ el proceso de enseñanza – aprendizaje, se recoge información necesaria y oportuna sobre los diversos componentes que intervienen en el proceso educativo. Involucra el recojo de información sobre los diversos procesos, fases que se han considerado en el currículo. Tiene como finalidad la verificación del desarrollo curricular, de sus elementos, la formulación de juicios de valor que permitan la toma de decisiones coherentes, oportunas y válidas para el adecuado desarrollo del currículo.

Comprende la aplicación de acciones de medición, controles, monitoreo y retroalimentación de todos aquellos aspectos que estén relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación debe considerarse, en los lineamientos de doctrina curricular, como aspecto orientador. Estos procesos deben considerarse como aspectos interrelacionados con las cuales, según Arnaz José, es más adecuado explicarlas como componentes de un proceso, un conjunto articulado de acciones que se suceden una a otras con arreglo a una secuencia,(...) con una retroalimentación necesaria.

3. Capacidades didácticas

Si bien la didáctica se puede definir fundamentalmente como una ciencia y/o un arte, la didáctica es un todo que implica múltiples factores para enseñar todo lo que crea el hombre, pero cabe preguntarnos ¿Cómo enseñar bien? Esto es, cómo crear este arte y construir una buena didáctica para que tenga resultados óptimos dentro de nuestras clases, logrando generar en los alumnos el deseo de aprender y más aún obteniendo un aprendizaje completo, efectivo y significativo. Pero qué entendemos por capacidad didáctica. Para ello, recurrimos a voces autorizadas con el fin de trazar los caminos de su conceptualización.

Para Monereo, C. (1994, p.18), las capacidades hacen referencia al conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos devenimos en observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido.

De esta manera, podemos explicitar que la capacidad didáctica del docente radica en su habilidad para organizar situaciones de aprendizaje en forma efectiva que favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes y, al mismo tiempo, consideren los saberes e intereses de los estudiantes. Para lograr que ellos participen activamente en las actividades de la clase, se requiere también que se involucren como personas y expliciten y compartan con sus alumnos los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Aguirre Ch., F. (2007, p.24), define la capacidad didáctica como la habilidad del docente para trabajar los contenidos de manera adecuada y de una forma comprensible, llevándola al aula de clases para ser enseñado a los

alumnos. Así, los alumnos podrán comprender lo que se está enseñando, organizar de tal manera que todo este contenido forme parte de una orientación del punto de vista integral, preocupándose del alumno, del medio de las dificultades de aprendizaje y los posibles problemas que se podrían enfrentar en determinadas situaciones.

Según el Ministerio de Educación (2004:8), en este sentido, en cualquier proceso de aprendizaje intervienen tanto el que aprende como el que enseña y la forma de intervención de este último se debe adecuar a las características del que aprende y al contexto en el que se sitúan ambos. Es decir, una enseñanza adecuada a las necesidades del sujeto que aprende.

Así tenemos que el maestro no es un transmisor de información, sino un comunicador didáctico, cuyo papel es el de ser un agente para el desarrollo interno del conocimiento, es decir deja de ser un mero transmisor de conocimiento para transformarse en un mediador del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1. Características

El creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen a que en el ámbito educativo se lleven a cabo las necesarias transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores.

En este panorama de constante cambio, se confirma la necesidad de adaptarse a estas nuevas situaciones, los nuevos desafíos y demandas hacia la educación en todas sus modalidades, surgen expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos

desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores.

Fernández M., R. (2000, p.3), expresa que la doble faceta de docente e investigador del profesor universitario exige una correcta preparación, tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos, como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio.

3.1.1. Dominio del tema

Si bien el docente debe ser un profesional preparado, conocedor del amplio espectro que constituye la materia que imparte, debemos destacar que en el momento actual no podemos seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y, por lo tanto, dispensadores omnipotentes del conocimiento. La cantidad de información que existe sobre cualquier tema es de tal envergadura que es imposible pensar que puedan existir personas que pretendan saber todo de todo.

Fernández M., R. (2000, p.3), indica que en el momento que vivimos no basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien. El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos.

3.1.2. Experiencia docente

El docente de investigación debe ser, no solamente un profesional con preparación en la temática de investigación, sino también con experiencia

en investigación, dado que se aprende a investigar investigando, más aún, éste será el marco que permitirá diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje para gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos, participar con los estudiantes y facilitar la comprensión de los contenidos básicos.

3.1.3. Destrezas cognitivas

Aguado A., L. (1999, p.15), expresa que las destrezas cognitivas son procedimientos mentales que aplicados a un conjunto de símbolos o representaciones permiten llegar a una determinada solución. Cuando estas destrezas están bien aprendidas, funcionan al modo de rutinas mentales que son aplicadas de forma automática y, en muchos casos, no deliberados, las destrezas cognitivas pueden también considerarse como secuencias de operaciones mentales orientadas a una solución o meta final.

En este aspecto, el docente de investigación debe poseer experiencia en investigación, destreza en planificación de investigaciones, manejo de información sobre el tema que se estudia y sobre las normas y reglamentos del trabajo de grado.

3.1.4. Destrezas emocionales

En la práctica docente, resulta de suma importancia conocer nuestras emociones y sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, soportar presiones y frustraciones, aumentar nuestra capacidad de trabajar en equipo, tener una actitud empática y social.

Goleman, D. (1996, p.17), señala como componentes de la inteligencia emocional:

Conciencia de uno mismo: Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles.

Autorregulación. El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer qué es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos siempre llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello.

Automotivación. Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.

Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas.

3.1.5. Destrezas sociales

Goleman, D. I. (1996, p.15), manifiesta que cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. Y no solo tratar a los que nos parecen simpáticos, a nuestros amigos, a nuestra familia. Sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros enemigos.

De esta manera, tenemos que en una sociedad cada vez más cambiante, acelerada y despersonalizada, el encuentro con el otro y, por extensión, el encuentro de uno mismo a través del otro no es tarea fácil. Sin embargo, esta dimensión interpersonal es un factor importante en tanto hace alusión a la capacidad para poder relacionarse con los demás y establecer canales de comunicación a través del cual se comparten un sinnúmero de experiencias.

Todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida, a través de las cuales, intercambiamos formas de sentir, compartimos necesidades, intereses y afectos. Estos contactos profundos o superficiales están presentes entre las personas en la realización de cualquier actividad. Entonces, aprender a relacionarnos con los demás, respetando su espacio, aceptando a cada ser humano con sus defectos y virtudes resulta trascendental, en tanto ello nos permite compartirnos con los demás, pero también recibir; escuchar y ser escuchados, comprender y ser comprendidos. Dar y recibir requiere seguridad y claridad de quiénes somos. Las dificultades están casi siempre relacionadas con la falta de valoración y apreciación que tenemos sobre nosotros mismos, o bien, con que no hemos aprendido a ver las cosas como "el otro" las ve y a respetar su punto de vista. Resulta increíble que día a día podamos relacionarnos

con tantas personas; compartir un sinnúmero de experiencias, sentimientos, valores, conocimientos y formas de vida.

Precisamente, en esa diferencia, reside la gran riqueza de las relaciones humanas, ya que al relacionarnos con los demás intercambiamos y construimos nuevas experiencias y conocimientos. Pero, en esa diferencia, está también la dificultad para relacionarnos, nuestras diferentes formas de pensar y actuar nos pueden llevar a relacionarnos con desconfianza o a vivir conflictos, pero valorar a los demás, aceptar que hay diferencias entre una y otra persona y tratar de comprendernos, puede ayudarnos a superar estos obstáculos. Por ese motivo, las relaciones interpersonales son una búsqueda permanente de convivencia armoniosa entre hombres y mujeres, entre personas de diferente edad, cultura, religión o raza.

3.1.6. Comunicación didáctica

Uno de los aspectos más importantes de las relaciones entre las personas es la comunicación, ya que a través de ella logramos intercambiar ideas, experiencias y valores; transmitir sentimientos y actitudes, y conocernos mejor. La comunicación nos permite expresarnos y saber más de nosotros mismos, de los demás y del medio en que vivimos.

Scolt y Powers, citados por Cabezas Gómez, Diana (1985, p.7), manifiesta que las personas se comunican porque esa comunicación es totalmente necesaria para su bienestar psicológico; no es sólo una necesidad, sino el medio de satisfacer muchas otras. No debe medirse por el grado en que la conducta comunitaria ayuda a satisfacer las propias necesidades, sino también por el grado en que facilite a los otros la satisfacción de las suyas.

Según, Capote B., L. (2000, p.7), la comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante

constituyendo un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente. De esta manera, una positiva relación entre docentes y estudiantes cultiva la efectividad en el proceso de aprendizaje

Dicha comunicación puede definirse como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y uno o más estudiantes, usualmente con la intención en aquél de motivar o influir sobre las conductas de éstos, generándose así un encuentro donde no hay parte silenciosa.

4. Recursos didácticos

Suárez Guerrero, Cristóbal y otros (1999, p. 35), indican que un recurso didáctico es todo instrumento que se vale de un canal o medio de comunicación para vehicular un mensaje educativo. Es decir, tiene la probabilidad de ser utilizado con potencialidad educativa.

Marqués G., P. (2000, p.5), define recurso didáctico como cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

El Ministerio de Educación (2005, p.10), expresa que los recursos educativos son todos aquellos elementos utilizados durante el proceso de enseñanza aprendizaje y sirven de apoyo para generar los logros pedagógicos propuestos. De esta manera, los recursos didácticos son todos aquellos instrumentos que utiliza el docente para comunicar unos mensajes educativos hacia sus alumnos, constituyendo estos facilitadores del aprendizaje, pues hacen más entretenido las actividades, creando condiciones de interacción entre los mismos alumnos de aprendizaje.

De esta manera distinguimos los recursos didácticos como todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje.

4.1. Condiciones básicas en los recursos didácticos

Según, Suárez G., C. y Otros (1999, p.37), respecto de los recursos didácticos, es necesario tener en cuenta saber qué es lo que queremos lograr, saber con quiénes vamos a interactuar, y qué vehículos o instrumentos vamos a utilizar para concretarlos. A partir de estas cuestiones básicas se puede entender la presencia del recurso educativo en el ámbito educativo. De esto se desprende los siguientes argumentos.

El tema o mensaje educativo

Es decir, qué es lo que queremos lograr, el contenido de los recursos didácticos. Este puede ser una información, datos sobre los componentes del Sistema Solar, una apreciación, un juicio valorativo respecto de tal o cual tema.

A quiénes va destinado. Esto es, con quiénes vamos a interactuar. Ello implica prestar atención a las características que queremos comunicar en el mensaje.

Los recursos a utilizar. Es decir, qué vehículos vamos a utilizar, lo cual debe posibilitar que el mensaje educativo llegue de manera clara y eficaz a los alumnos.

4.2. Criterios de selección

El problema de la selección de los recursos a utilizar en aula, parte de las siguientes interrogantes: ¿Cómo seleccionar un material educativo? ¿Por qué un material puede ser mejor que otro? ¿De qué factores depende su utilización en clase? Según los especialistas en la temática, existen factores condicionantes que se hacen explícitos cada vez que vamos a seleccionar los materiales con los cuales vamos a afrontar una actividad pedagógica.

Méndez Z., G. (1998, p.138) indica los siguientes criterios a tomar en cuenta para la selección de materiales educativos a utilizar en clase.

- Correspondencia con la situación deseada.
- Correspondencia con los aspectos psicológicos del estudiante.
- Nivel de sofisticación del material.
- Costo del material.
- Disponibilidad del material.
- Calidad técnica del material.
- Función del material.
- Cantidad de información a transmitirse y grado de participación del alumno.
- Destrezas mentales requeridas para la decodificación del mensaje.

4.3. Clases de recursos didácticos

Son muchas las clasificaciones que se han realizado sobre los medios con la finalidad de ofrecer al docente los instrumentos que les permitan elegir con mayor facilidad el recurso apropiado a cada situación educativa. Una de estas clasificaciones es la que propone a continuación el Ministerio de Educación (2005:10):

- **Material impreso**
Constituido por libros, guías, todo tipo de información escrita o gráfica complementaria.
- **Material grabado**
Constituido por todo material visual o audiovisual; puede complementarse con material escrito, exposiciones, demostraciones, etc., todo tipo de representaciones gráficas, pictóricas y animadas.
- **Material electrónico**
Aquel que se sirve de los medios informáticos, programa de procesamiento de textos o de diseño gráfico, diferentes programas de multimedia.
- **Material no impreso**
Mapas murales, modelos, maquetas, etc., que brindan la posibilidad de observar, manipular, consultar, investigar, analizar y visualizar los principios aprendiendo a través del juego y el trabajo.

4.4. Función de los recursos didácticos

El uso de los recursos didácticos está relacionado con la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, que debe siempre buscar la realización de

una clase activa, sin restringirse a determinados métodos de enseñanza en detrimento de otros, todo dependerá de los objetivos a trabajar, de las características de los alumnos y del contexto en el que se desarrolla la clase. Entre las principales funciones tenemos:

Facilita el inicio de la clase

Los recursos o medios didácticos constituyen el nexo entre las palabras y la realidad, su ordenación resulta entonces una tarea compleja, ya que son el soporte que da coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y que servirá para motivar al estudiante en éste, despertando su interés, disponiéndolos favorablemente para el inicio de las clases. De esta manera, las características del material, el aspecto físico, la novedad, la variedad en su presentación, permiten concentrar el interés del estudiante estimulándolo a seguir aprendiendo de manera significativa.

Promueve la atención

Los recursos didácticos se utilizan como herramienta para motivar a los alumnos. El uso mismo del medio es lo que provoca la motivación. Cuanto más atractiva sea la forma de presentar el contenido más sensación causaremos en los alumnos. Por ejemplo, el hecho de presentar el contenido ayudándonos de algún recurso didáctico: vídeo, prensa, fotografía, etc., como medio para reforzar las explicaciones capta de por sí la atención del alumno.

Palacios R., R. (1988, p.153), manifiesta que en la etapa de motivación los recursos didácticos contribuyen a generar en los alumnos expectativas sobre lo que van a aprender, que los impulsa a trabajar por el logro de los objetivos. Luego, a mantener dichas expectativas durante el proceso.

Márquez P. (1995, p.2). Expresa que los recursos didácticos tienen una función motivadora, de esta manera los estudiantes se sienten atraídos e

interesados por todo el contenido educativo, ya que éstos suelen incluir elementos para captar la atención de los alumnos, mantener su interés y, cuando sea necesario, focalizarlo hacia los aspectos más importantes de las actividades.

Los materiales educativos son un medio de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para facilitar el proceso de comunicación deben ser motivadores, interesantes, atractivos, sencillos y comprensibles.

Proporcionan información organizada

Los recursos didácticos pueden brindar información organizada de manera que complementan, respaldan y acompañan la explicación del docente en la clase, con su ayuda se pueden ampliar, detallar procedimientos, presentar relaciones, sintetizar o contextualizar informaciones. Muchas veces utilizamos la pizarra para escribir una relación o para escribir una palabra clave, en otras ocasiones contamos con textos que no están disponibles cuando los necesitamos o con planteos que finalmente dictamos a nuestros alumnos.

La posibilidad de preparar con anticipación o elegir estos recursos resulta ventajosa en tanto podemos concentrarnos en facilitar la comprensión de los estudiantes, transferir nuestra experiencia, etc.

Chapela, L. (2007, p.4), manifiesta que los recursos didácticos son objetos que contienen en sí mismo conceptos que pueden ser “decodificados” por los estudiantes que interactúan con ellos. También contiene rutas de acción alternativa, estructura y, en ocasiones, métodos. Los materiales didácticos ideales hablan por sí mismos.

Favorecen el deseo de aprender a aprender

El empleo de los recursos didácticos permite que los estudiantes logren sus aprendizajes con más eficacia y con menor esfuerzo; su uso favorece el establecer con facilidad conexiones entre la información nueva y los saberes previos de los estudiantes. Por otra parte, es importante resaltar que el empleo de los recursos didácticos se fijan o retienen por más tiempo, y se actualizan con menor esfuerzo, dadas las múltiples relaciones que se han establecido. Está plenamente demostrado que mientras más relaciones se establecen en la estructura cognitiva de los estudiantes, los aprendizajes resultan más significativos.

Palacios R., R. (1988, p.153), expresa que para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes, los recursos didácticos participan en la presentación de informaciones, posibilitan diversas actividades y experiencias, inducen a la exteriorización de lo aprendido en conductas observables, apoyan los procesos internos de atención, percepción, memorización, y transferencia del aprendizaje y otros.

Martínez M., M. (2007, p.6), expresa que el material didáctico tiene la finalidad de llevar al estudiante a trabajar, investigar, descubrir y construir. Adquiere así un aspecto funcional dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del estudiante, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar

1.2.1. Que entendemos por actitud

La actitud es la forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas. En este sentido, puede considerarse como cierta forma de motivación social -de carácter, por tanto, secundario, frente a la motivación biológica, de tipo primario- que impulsa y orienta la acción hacia determinados objetivos y metas. Eiser define la

actitud de la siguiente forma: predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social.

Las actitudes son aprendidas. En consecuencia pueden ser diferenciadas de los motivos biosociales como el hambre, la sed y el sexo, que no son aprendidas. Las actitudes tienden a permanecer bastante estables con el tiempo. Estas son dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular.

Las actitudes son las predisposiciones a responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo. Las integran las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas, factores que a su vez se interrelacionan entre sí. Las opiniones son ideas que uno posee sobre un tema y no tienen porque sustentarse en una información objetiva. Por su parte, los sentimientos son reacciones emocionales que se presentan ante un objeto, sujeto o grupo social. Finalmente, las conductas son tendencias a comportarse según opiniones o sentimientos propios. Las actitudes orientan los actos si las influencias externas sobre lo que se dice o hace tienen una mínima incidencia. También los orientan si la actitud tiene una relación específica con la conducta, a pesar de lo cual la evidencia confirma que, a veces, el proceso acostumbra a ser inverso y los actos no se corresponden, se experimenta una tensión en la que se denomina disonancia cognitiva.

Aigner Miguel (2004, p. 12). Manifiesta que en términos operativos, en la investigación aplicada en Ciencias Sociales, generalmente se acepta que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada” (Milton Rokeach). Las actitudes lógicamente son constructos hipotéticos (son inferidos pero no objetivamente observables) , son manifestaciones de la experiencia consciente, informes de la conducta verbal, de la conducta diaria, etc..

Los seres humanos tenemos actitudes hacia muy diversos objetos y situaciones y símbolos, por ejemplo, hacia el aborto, la política económica del país, la acreditación, los sistemas de evaluación, los modelos pedagógicos, los diferentes grupos étnicos, la Ley, etc.

Las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia. Si mi actitud hacia la política de acreditación curricular es favorable, lo más seguro es que participaré en su desarrollo e implementación en la U. Si mi actitud es desfavorable a cierto candidato presidencial, lo más probable es que no vote por él en las próximas elecciones.

Uno de los mayores atractivos del tema de las actitudes es conocer qué son, cómo se forman, cómo cambian y cómo se relacionan con el comportamiento y con la posibilidad de influencia y control de las conductas individuales y colectivas. El término actitud es hoy muy utilizado, y en un lenguaje usual se entiende como una postura que expresa un estado de ánimo o una intención, o, de una forma más general, una visión del mundo.

Las actitudes son importantes porque nos comunican cómo reacciona o actúa alguien ante situaciones determinadas. Se puede decir que tenemos actitudes ante diferentes situaciones. Se puede decir teóricamente, pero a la hora de reaccionar es como se observa la manifestación de la actitud, como nos desenvolvemos.

Dentro del campo de la Psicología el autor más conocido e influyente ha sido Allport que define la actitud como “estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. Esta definición resalta que la actitud no es un comportamiento actual, es una disposición previa, es preparatoria de las

respuestas conductuales ante estímulos sociales. A grandes rasgos, las definiciones de actitud podrían agruparse en tres bloques:

1. Criterios para su definición

1.1. Definiciones de carácter social.

Podríamos considerarlas las primeras y posiblemente las más olvidadas. Los autores más característicos serían Thomas y Znaniecki². Para estos autores, las actitudes serían reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo. Las actitudes se reflejarían en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y que regulan las interacciones entre ellos.

1.2. Definiciones conductuales.

Cronológicamente, a lo largo de la historia de la Psicología, son las siguientes en aparecer. A partir de Allport el conductismo entra con fuerza en la Psicología Social. Para los autores conductistas la actitud es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal. Dentro de la perspectiva conductista destacamos a Bem, el cual define la actitud como “estilo particular de respuesta verbal en la cual el sujeto no describe su ambiente privado interno, sino su respuesta pública habitual, accesible a observadores externos”.

1.3. Definiciones cognitivas.

Son las últimas en aparecer, hacia la década de los 50, coincidiendo con el cambio de paradigma del conductismo al cognitivismo. Autores destacados sería Sherif Rokeach, Fazio, entre otros. Así, Rokeach define la actitud como “un conjunto de predisposiciones para la acción (creencias,

valoraciones, modos de percepción, etc.) que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación”.

2. Naturaleza de las actitudes

Es posible que en una actitud haya más cantidad de un componente que de otro. Algunas actitudes están cargadas de componentes afectivos y no requieren más acción que la expresión de los sentimientos. Algunos psicólogos afirman que las actitudes sociales se caracterizan por la compatibilidad en respuesta a los objetos sociales. Esta compatibilidad facilita la formación de valores que utilizamos al determinar que clase de acción debemos emprender cuando nos enfrentamos a cualquier situación posible.

2.1. Componentes de la actitud

Rodríguez distingue tres componentes de las actitudes:

2.1.1. Componente cognoscitivo:

Para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. En este caso se habla de modelos actitudinales de expectativa por valor, sobre todo en referencia a los estudios de Fishbein y Ajzen. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto.

Es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Un conocimiento detallado del objeto favorece la asociación al objeto, para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto.

(Ros, 1985, pp.220): Expresa que este componente está formado por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. El componente cognitivo se refiere al grado de conocimiento, creencias, opiniones, pensamientos que el individuo tiene hacia su objeto de actitud

Está formado por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. Los objetos no conocidos o sobre los que no se pose información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto.

El componente cognoscitivo de la actitud comprende las percepciones, las opiniones y las creencias de las personas. Se refiere al proceso del pensamiento, con especial énfasis en la racionalidad y en la lógica. Un elemento importante de la cognición es el de las creencias evaluativas que mantiene la persona. Las creencias evaluativas se manifiestan como impresiones favorables o desfavorables que alguien mantiene hacia un objeto o una persona.

2.1.2. Componente afectivo:

Es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones - que se caracterizan por su componente cognoscitivo

Según Ros, (1985, p.220): es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones -que se caracterizan por su componente cognoscitivo-. El componente afectivo alude a los sentimientos de una persona y su evaluación del objeto de actitud

2.1.3. Componente conductual:

Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. Para explicar la relación entre actitud y conducta, Fishbein y Ajzen, (1980, citado en Rodríguez) han desarrollado una teoría general del comportamiento, que integra un grupo de variables que se encuentran relacionadas con la toma de decisiones a nivel conductual, ha sido llamada Teoría de la acción razonada.

Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. La dimensión conductual cubre tanto sus intenciones de conducta como sus acciones de respecto a su objeto de actitud.

Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. Sobre este componente y la relación entre actitud-conducta y las variables que están interviniendo girará nuestra investigación.

El componente de la conducta en una actitud se refiere a la tendencia de la persona a actuar sobre algo o sobre alguien de una manera determinada. La medida de estas acciones puede ser útil para examinar los componentes de la conducta en las actitudes.

Las actitudes son determinantes sobre la conducta, ya que están ligadas a la percepción, a la personalidad y a la motivación. Una actitud es un sentimiento o estado mental positivo o negativo de buena disposición, conseguido y organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia específica sobre la respuesta de la persona a los demás, a los objetos y a las situaciones

La psicología social distingue un estudio de la estructura intra-aptitudinal de la actitud, para identificar la estructura interna, de un estudio de la estructura inter-aptitudinal, para buscar diferencias y similitudes entre mapas donde confluyen más actitudes.

2.2. Funciones de las actitudes

En los procesos cognitivos, emotivos, conductuales y sociales, son múltiples. La principal función resulta ser la cognoscitiva. Las actitudes están en la base de los procesos cognitivos emotivos prepuestos al conocimiento y a la orientación en el ambiente. Las actitudes pueden tener funciones instrumentales, expresivas, de adaptación social (como en los estudios de Sherif sobre la actitud en relación al ingroup, el propio grupo de referencia y el outgroup, el grupo externo), ego defensivo (un ejemplo clásico es el estudio sobre la personalidad autoritaria de Adorno en los años 50).

En los procesos cognitivos, emotivos, conductuales y sociales, son múltiples. La principal función resulta ser la cognoscitiva. Las actitudes están en la base de los procesos cognitivos-emotivos prepuestos al conocimiento y a la orientación en el ambiente. Las actitudes pueden tener funciones

Este concepto resulta central en toda la psicología social porque tiene una aplicación en muchos campos distintos:

- Frente a objetos o conductas específicas con finalidad predictiva de la conducta, en los estudios de mercado.
- Grupos o minorías étnicas, mediante el estudio de los prejuicios y de los estereotipos.
- Fines y objetivos abstractos, donde este tipo de actitud está definido como valor personal.
- La actitud en relación a sí mismo, definida como autoestima.

2.3. Formación de las actitudes

Se pueden distinguir dos tipos de teorías sobre la formación de las actitudes, estas son: la teoría del aprendizaje y la teoría de la consistencia cognitiva.

Teoría del aprendizaje: esta teoría se basa en que al aprender recibimos nuevos conocimientos de los cuales intentamos desarrollar unas ideas, unos sentimientos, y unas conductas asociadas a estos aprendizajes. El aprendizaje de estas actitudes puede ser reforzado mediante experiencias agradables.

Teoría de la consistencia cognitiva: esta teoría se basa o consiste en el aprendizaje de nuevas actitudes relacionando la nueva información con

alguna otra información que ya se conocía, así tratamos de desarrollar ideas o actitudes compatibles entre sí.

Teoría de la disonancia cognitiva: esta teoría se creó en 1962 por Leon Festinger, consiste en hacernos creer a nosotros mismos y a nuestro conocimiento que algo no nos perjudica pero sabiendo en realidad lo que nos puede pasar si se siguiese manteniendo esta actitud, tras haber realizado una prueba y fracasar en el intento. Esto nos puede provocar un conflicto, porque tomamos dos actitudes incompatibles entre sí que nosotros mismos intentamos evitar de manera refleja. Esto nos impulsa a construir nuevas actitudes o a cambiar las actitudes ya existentes

2.4. El cambio de las actitudes

Por el contrario de lo dicho anteriormente las actitudes sí que influyen en la conducta social. Por eso quienes intentan cambiar las conductas de las personas se centran en cambiar las actitudes. Hay muchos ejemplos de esto: los padres que intentan influir en la conducta de los hijos, los maestros que intentan influir en los alumnos, etc.

Varios psicólogos defienden que hay dos formas de cambiar las actitudes: la forma de la naturaleza cognitiva y la de la naturaleza afectiva. · Naturaleza cognitiva: se utiliza en las personas motivadas y que saben bien que desean. Esta es una forma muy útil y se llega a producir este cambio de actitudes esta nueva actitud durará mucho tiempo. · Naturaleza afectiva: esta forma de cambio no es tan clara como la cognitiva, sino que intenta producir un cambio mediante claves. Si se llega a producir este cambio, es un cambio temporal y no perdurará durante mucho tiempo.

3. Actitud crítica

La actitud crítica es una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente las opiniones o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Tal evaluación puede basarse en la observación, en la experiencia, en el razonamiento o en el método científico. El pensamiento crítico se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de esta para poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso.

En el uso común del lenguaje, la utilización de la palabra "crítica" (con la que muchas veces se ha identificado a la gnoseología) va acompañada de un reconocido prestigio, ya que se considera una tarea positiva y necesaria, que se opone al dogmatismo y al conformismo. Sin embargo, debemos precisar mejor los términos, y distinguir entre la actitud crítica a ultranza o radical, y la auténtica actitud crítica.

El escritor peruano Mario Vargas Llosa (2009, p 2), manifiesta que puede considerarse a la actitud como el vínculo existente entre el conocimiento adquirido por un individuo y el sentimiento que provoca en él, con la acción que realizará en el presente y en el futuro. La actitud proviene esencialmente de la información que llevamos grabada en nuestra mente. De ahí que nuestra actitud cambiará si también lo hacen nuestras opiniones y nuestras creencias. Las actitudes son evaluaciones duraderas de diversos aspectos del mundo social, evaluaciones que se almacenan en la memoria". Para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del

objeto. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto. Una crítica (del griego κριτικός (kritikós), 'capaz de discernir') es la reacción o la opinión personal y/o analizada ante un tema, Varias opiniones pueden formar a veces también una crítica, siempre que sea de la misma tendencia. La crítica es el arte de juzgar las cualidades (bondad, verdad, belleza...) de las cosas. Según su intención o tendencia puede ser de diversos tipos: Crítica positiva. Cualquier juicio formado o conjunto de opiniones vertidas sobre una obra de literatura, arte, etc. Crítica negativa. Se trata de la antítesis de la anterior, induciendo generalmente a la censura de acciones o conductas.

3.1. Actitudes del pensador critico

Según la enciclopedia libre Wikipedia es una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, en particular las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas. También se define, desde un punto de vista práctico, como un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema, y en la cual se procura identificar y superar las numerosas barreras u obstáculos que introducen los prejuicios o sesgos

Tal evaluación puede basarse en la observación, en la experiencia, en el razonamiento o en el método científico. El pensamiento crítico se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque

emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de esta para poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso.

El primer paso para llegar a ser un hábil y diestro pensador crítico es desarrollar una actitud que permita la entrada de más información y permita detenerse a pensar. Estas actitudes señalan las siguientes características:

- Mente abierta
- Dudas sanas
- Humildad intelectual
- Libertad de pensamiento
- Alta motivación

Las primeras dos características pueden parecer contradictorias, pero no lo son. La persona que desee aprender a pensar críticamente debe desear investigar puntos de vista diferentes por su propia iniciativa, pero al mismo tiempo reconocer cuándo dudar de los méritos de sus propias investigaciones. No debería ser ni dogmático ni doctrinal ni ortodoxo ni ingenuo ni crédulo. Se trata de examinar el mayor número de ideas y puntos de vista diferentes; darle la oportunidad de ser escuchadas hasta el fondo y luego razonar cuáles son los puntos buenos y malos de cada uno de los lados. Aceptar el hecho de que es posible equivocarse; una vez los argumentos estén sobre la mesa y mantener el objetivo final de conseguir la verdad o lo más cercano a ésta que permita la información que quedó atrás o que se permita.

Demasiado escepticismo o demasiado pseudo escepticismo conducirá a la paranoia y a ideas de conspiración; nos llevará a dudar de todo y al final no

conseguir nada, mientras que creer todo sin un juicio o mediante el prejuicio o sesgo cognitivo básico del cerebro generará volubilidad.

Tener humildad intelectual significa poder ser capaz de dar una oportunidad a las opiniones y nuevas evidencias o argumentos incluso si dichas pruebas o indagaciones llevan a descubrir defectos en las propias creencias.

El pensador crítico debe poder ser independiente y ser un libre pensador. Es decir, no depender o tener miedo a indagar sobre algo que pueda perjudicarlo en demasía. Las presiones sociales a la estandarización y al conformismo pueden llegar a hacer caer en la comodidad o en el propio deseo de creer o pertenencia al grupo. Esto puede ser muy difícil o casi imposible para algunos. Es necesario preguntarse si el miedo a represalias o simplemente al qué dirán motiva las propias opiniones o creencias y, si es así, tener la fuerza para al menos temporalmente acallarlas hasta que se tenga la libertad de realizar una objetiva y detallada evaluación de la misma.

Finalmente, se debe tener una natural curiosidad y motivación para avanzar en el propio conocimiento sobre una materia. La única forma de evitar tener un conocimiento básico sobre algo es estudiarlo hasta alcanzar el suficiente nivel de entendimiento necesario antes de realizar cualquier juicio.

El pensamiento crítico se encuentra muy ligado al escepticismo científico y al estudio y detección de las falacias

3.2. Actitud científica

La adopción universal de una actitud científica es la que puede hacernos más sabios, además nos haría más cuidadosos sobre las informaciones que obtengamos y sobre las opiniones que tengamos al respecto. Según el

tema leído, se toca el tema de la actitud científica con cinco temas o cuestiones las cuales deben de tomarse en consideración.

La actitud científica, es la actitud vital la cual se debe poseer en cualquier circunstancia y momentos de la vida, y no tenerla presente nada mas al momento de hacer ciencia sino en toda ocasión. Esta actitud consiste en la predisposición a detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, enfrentarlas y resolver los conflictos obtenidos. Para llegar a esta actitud o capacidad ante la realidad hay que cumplir con dos atributos esenciales los cuales son: Búsqueda de la verdad y Curiosidad insaciable.

La búsqueda de la verdad: es el punto de arranque desde el cual es posible asumir una actitud científica, es decir, preguntarse algo y a la vez hacer el esfuerzo de responderse tal cuestión. Aquel el cual no busca la verdad es porque se cree en posesión de ella y por lo tanto nada tiene que encontrar ni aprender. A estos se les llama Los Propietarios de la verdad Absoluta, los cuales son unos necios en su dizque seguridad ya que tienen la desgracia de ignorar la duda. El buscador de la verdad es un buscador desinstalado ya que sus conclusiones científicas son relativas y no definitivas o absolutas.

Sotologno, P. (2008, p. 14), Expresa que la larga historia del quehacer cotidiano de los hombres y mujeres de diferentes épocas ha estado conformada por toda una serie de componentes; uno de ellos ha sido siempre el que denominaremos como 'la búsqueda de la verdad'. Es decir, los intentos de hallar un Saber verdadero, algo a lo que pudieran aferrarse como indudablemente cierto y que les protegiese, por lo mismo, contra errores.

Y en ese empeño, los seres humanos que lo han llevado a cabo han obtenido muchos logros, pero han tropezado también múltiples veces con

los mismos obstáculos –como para hacer valer aquéllo de que “el hombre es el único ser que tropieza dos (¿o más?) veces con la misma piedra.”

¿Cuáles han sido los obstáculos más recurrentes –contra los que mayor número de veces han tropezado esos hombres en su búsqueda de la verdad? Esos obstáculos han sido dos:

- Pretender que aquello que han considerado como ‘lo verdadero’ es independiente de las circunstancias históricas concretas en que fue establecido como tal (es decir, considerarlo como una verdad universal o eterna, según se refirieran a su existencia en el espacio o en el tiempo),
- Querer fundamentar esa “universalidad” y/o “eternidad” de lo que en cada época han considerado como ‘lo verdadero’ a partir exclusivamente del quehacer específico de aquéllos que se ocuparon de indagarlo (especificidad de su quehacer que a partir de cierto momento los hombres que se dedicaban a indagar comenzaron a denominar como ‘ciencia’; con sus resultados como ‘lo científico’).

3.3. Reflexión crítica

Reflexión es lograr una reelaboración sistémica de un proceso u objeto que posibilite la orientación del sujeto en su relación con el mismo o con la realidad que la circunda. Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un fenómeno o hecho dado.

Por reflexión crítica se entiende la interpretación de las experiencias. Hacer que el análisis sea “crítico” significa no limitarse a la recolección, procesamiento y examen de los datos. Hágase primero la pregunta “¿qué está sucediendo?” y, a continuación, trate de responder a estas otras:

- “¿Por qué está sucediendo?”
- “¿Cuáles son las consecuencias para el proyecto?”
- “¿Qué vamos a hacer ahora?”

3.4. Pensamiento dinámico

El pensamiento dinámico es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar, a diferencia del planteamiento del método científico, que sólo percibe partes de éste y de manera inconexa

El pensamiento sistémico aparece formalmente hace unos 45 años atrás, a partir de los cuestionamientos que desde el campo de la Biología hizo Ludwing Von Bertalanffy, quien cuestionó la aplicación del método científico en los problemas de la Biología, debido a que éste se basaba en una visión mecanicista y causal, que lo hacía débil como esquema para la explicación de los grandes problemas que se dan en los sistemas vivos.

Este cuestionamiento lo llevó a plantear un reformulamiento global en el paradigma intelectual para entender mejor el mundo que nos rodea, surgiendo formalmente el paradigma de sistemas.

El pensamiento sistémico es integrador, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones que nacen a partir de allí, proponiendo soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos y relaciones que conforman la estructura de lo que se define como "sistema", así como también de todo aquello que conforma el entorno del sistema definido. La base filosófica que sustenta esta posición es el Holismo (del griego holos = entero).

Bajo la perspectiva del enfoque de sistemas la realidad que concibe el observador que aplica esta disciplina se establece por una relación muy estrecha entre él y el objeto observado, de manera que su "realidad" es producto de un proceso de co-construcción entre él y el objeto observado, en un espacio –tiempo determinados, constituyéndose dicha realidad en algo que ya no es externo al observador y común para todos, como lo plantea el enfoque tradicional, sino que esa realidad se convierte en algo personal y particular, distinguiéndose claramente entre lo que es el mundo real y la realidad que cada observador concibe para sí. Las filosofías que enriquecen el pensamiento sistémico contemporáneo son la fenomenología de Husserl y la hermeneútica de Gadamer, que a su vez se nutre del existencialismo de Heidegger, del historicismo de Dilthey y de la misma fenomenología de Husserl.

2.3. Definición de términos básicos

Actitud

Es la forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas (motivación) social-de carácter.

Actitud Científica

Se entiende por actitud científica la disposición ya estabilizada por recorrer las distintas etapas del método que utiliza la ciencia para llegar a la verdad es el punto de partida para la reflexión, la investigación y la imaginación para percibir la semejanza de las cosas ,distinguir sus diferencias , dudar, lentitud para afirmar.

Actitud Crítica

Mostrar y responder a las diferentes opiniones explicita e implícitas o desacuerdo para el contexto y el entorno social. Este término o expresión

de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud.

Aprendizaje

El proceso por el cual la gente adquiere cambios en su comportamiento, mejoran sus actuaciones, reorganizan su pensamiento o descubren nuevas maneras de comportamiento y nuevos conceptos e información.

Capacidades Pedagógicas

Son los hábitos y habilidades pedagógicas, cualidades intelectuales y cualidades afectivo-volitivas .Por su génesis, las capacidades pedagógicas son de naturaleza social, se forman y desarrollan en el proceso de la actividad docente.

Capacidad Crítica

Desarrollando la capacidad de innovación en la empresa Española Mariana Ferrari. La actitud individual que produce y promueve la innovación se refiere al Comportamiento innovador. El comportamiento innovador, es aquel que permite al individuo centrarse en las oportunidades, ser positivo, transmitir ilusión, motivar, pensar de manera creativa y práctica a la vez.

Curiosidad Científica

Es cualquier comportamiento inquisitivo natural, evidente por la observación en muchas especies animales, y el aspecto emocional en seres vivos que engendra la exploración, la investigación y el aprendizaje.

Didáctica

Parte de la Pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de la teoría pedagógica. Aprendizaje que se basa en la simulación de la realidad para generar enseñanza.

Desempeño

Es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta de lo que se le ha asignado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución.

Desempeño Docente.

Es el conjunto organizado de conceptos, valores, aptitudes, destrezas, expresados del comportamiento del docente para el logro del comportamiento educativo en la intervención del docente con el alumno en el aula.

Educación

Es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida, lo cual implica que la educación es un emprendimiento humano que no comienza ni termina con el espacio educativo institucional, sino que también se desarrolla en diferentes ámbitos de la sociedad. Delors, Jacques (1996).

Evaluación de desempeño docente

La evaluación de desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad educativa.

Estrategia

Una estrategia es y se la formula como un conjunto de previsiones sobre fines y procedimientos que forman una secuencia lógica de pasos o fases a

ser ejecutadas, que permite alcanzar los objetivos planteados con eficiencia y eficacia.

Estrategia de aprendizaje

Proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita.

Estrategia didáctica

Arte de proyectar y dirigir una serie de operaciones cognitivas, que el estudiante lleva a cabo para elaborar y comunicar superación, con la mediación del facilitador

Emocionalidad

Es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptiva de nuestro organismo a lo que nos rodea.

Relaciones

Son las múltiples vinculaciones o nexos que se establecen entre los miembros o nexos de un grupo social o institución acerca de la existencia de un ambiente de trabajo grato y de buenas relaciones sociales tanto entre pares como entre jefes y subordinados.

Responsabilidad

Es aceptar lo que se requiere, honrar el papel que se nos ha confiado y llevarlo a cabo conscientemente, poniendo lo mejor de uno mismo. Consiste en asumir conscientemente las consecuencias de los actos que hemos efectuado, dado que se ha actuado con autonomía y en el cumplimiento de nuestras atribuciones

III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1. Operacionalización de la variable

| VARIABLE | DIMENSION | INDICADOR |
|---|-----------------------------|---|
| Variable Independiente ESTRATEGIAS METODOLOGICAS | □ Planificación estratégica | <ul style="list-style-type: none"> • Documentación pedagógica • Preparación de clase • Actividades de aprendizaje • Evaluación y autoevaluación |
| | □ Capacidad didáctica | <ul style="list-style-type: none"> • Dominio del tema. • Experiencia docente. • Habilidades y destrezas. • Comunicación didáctica. |
| | □ Recursos educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y selección. • Manejos de recursos. • Empleo de recursos. |
| Variable Dependiente ACTITUD CRITICA | □ Actitud científica | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de observación. • Ilustración suficiente. • Disposición al dialogo |
| | □ Reflexión critica | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de percepción • Interacción funcional |

| | | |
|--|---|---|
| | <input type="checkbox"/> Pensamiento dinámico | <ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad científica. • Apertura al conocimiento • Capacidad de innovación • Racionalidad y sistematización |
|--|---|---|

3.2. Tipificación de la investigación

El tipo de investigación que se aplicará será Descriptivo – Correlacional, de corte transversal (transeccional):

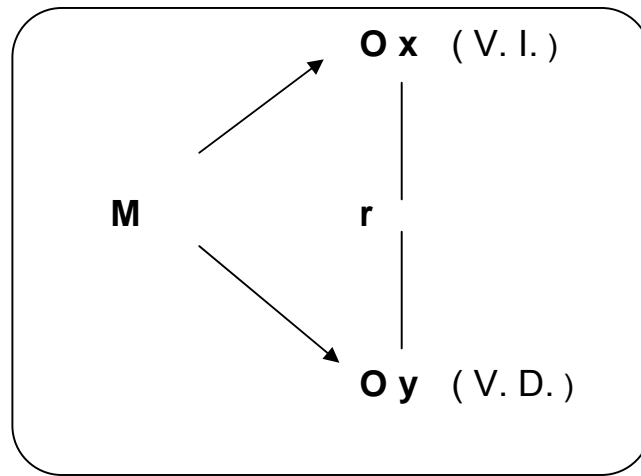
Descriptivo: Porque se busca medir las variable de estudio, para poder describirlas en los términos deseados.

Correlacional: Debido a que estamos interesados en la determinación del grado de correlación existente entre dos variables de interés en una misma muestra de sujetos.

De corte transversal: Porque la recolección de los datos va a realizarse en un solo momento, en un tiempo único. (Hernández Sampieri, Roberto - Metodología de la Investigación, 3era Edición).

3.2.1. Diseño de la investigación

El diseño que emplearemos es Descriptivo – Correlacional, de corte transversal, el cual se muestra en el siguiente Diagrama:



Denotación:

M = Muestra de Investigación
Ox = Variable Independiente: (Estrategias metodológicas)
Oy = Variable Dependiente: (Actitud crítica)
r = Relación entre variables

3.3. Estrategia para la prueba de hipótesis

Para el procesamiento de los datos utilizamos el programa estadístico STATSTM V. II, y el SPSS, Versión 18, los cuales nos permitieron demostrar el grado de relación existente entre las variables objeto de estudio: estrategias metodológicas y actitud crítica.

Para la tabulación y elaboración del informe de tesis, utilizaremos el programa EXCEL, el cual nos permitirá elaborar los gráficos y tablas, en lo cuales se observará la demostración de la prueba de hipótesis (Nivel inferencial).

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población objeto de la presente investigación está constituida por 170 Alumnos, estimando 20 docentes principales de la Facultad de Educación

CUADRO N° 1

Distribución poblacional

| N | SUJETOS | N° | %. |
|-------|---------------------|-----|-----|
| 1 | Alumnos ingresantes | 170 | 90 |
| 2 | Docentes | 20 | 10 |
| TOTAL | | 190 | 100 |

Fuente: Departamento de estadística educación

3.4.2. Muestra

El tipo de muestreo utilizado es el probabilístico, en la medida que la muestra, constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Hernández Sampieri, Roberto (2006:241).

El tamaño muestral fue fijado con un margen de error de 0.05 y un nivel de confianza de 0.95%. Utilizando la fórmula siguiente, donde el estimador es el porcentaje de elección de cada elemento.

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde:

n =?

N = Población

Z = Nivel de confianza (95% → 1.96)

E = Error permitido (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia del evento (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia (50%)

Cálculo de la muestra

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,50) (0,50) (190)}{(0,050)^2 (189) + (1,96)^2 (0,50) (0,50)}$$

$$n = 127 \text{ (Valor redondeado)}$$

3.4.3. Descripción de la muestra

La muestra objeto de estudio en el presente trabajo de investigación presenta las siguientes características.

CUADRO N°2

Distribución de la muestra

| N | SUJETOS | Nº | %. |
|-------|---------------------|-----|-----|
| 1 | Alumnos ingresantes | 114 | 90 |
| 2 | Docentes | 6 | 10 |
| TOTAL | | 127 | 100 |

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Para el siguiente estudio se elaboraron los siguientes instrumentos, los cuales nos permitieron recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes.

3.5.1. Encuesta para medir el Nivel de las estrategias metodológicas

Para medir la variable independiente (estrategias metodológicas) se elaboró una encuesta dirigida a los estudiantes y docentes, la cual presenta las siguientes características:

Objetivo:

La presente encuesta es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de cómo perciben el Nivel de las estrategias metodológicas en la muestra de estudio.

Carácter de aplicación:

La encuesta sobre la variable independiente estrategias metodológicas, es de carácter anónimo, por lo cual se pide a los encuestados responder con sinceridad.

Descripción

La prueba consta de 24 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco posibilidades de respuesta. Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4), Siempre (5). Asimismo el encuestado solo puede marcar una alternativa, encerrándola en un círculo o poniendo un aspa, si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Estructura:

Las dimensiones que evalúa la encuesta sobre las estrategias metodológicas, en la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, son las siguientes:

- a) Planificación curricular
- b) Capacidad didáctica.
- c) Recursos didácticos

CUADRO Nº 3

Tabla de especificaciones para la encuesta estrategias metodológicas

| Dimensiones | Estructura de la encuesta | | Porcentaje |
|--------------------------|----------------------------------|-------|------------|
| | Ítems | Total | |
| Planificación curricular | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 10 | 33,33 |
| Capacidad | 11,12, 13, 14, 15, 16, | | |

| | | | |
|---------------------|-----------------------------------|----|-------|
| didáctica | 17, 18, 19, 20 | 10 | 33,33 |
| Recursos didácticos | 21, 22, 23, 24, 25,26,27,28,29,30 | 10 | 33,33 |
| Total ítems | | 30 | 100 |

Fuente: encuesta

Elaboración: uno mismo

3.5.2. Encuesta para medir la actitud crítica

Para medir la variable dependiente (actitud crítica) se elaboró una encuesta dirigida a los estudiantes y docentes de la Facultad de Educación, la cual presenta las siguientes características:

Objetivo:

La presente encuesta es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de cómo perciben la actitud crítica en la Facultad de Educación.

Carácter de aplicación:

La encuesta sobre la actitud crítica es de carácter anónimo, por lo cual se pide a los encuestados responder con sinceridad.

Descripción

La prueba consta de 24 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco posibilidades de respuesta. Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4); Siempre (5). Asimismo el encuestado solo puede marcar una alternativa, encerrándola en un círculo o poniendo un aspa, si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Estructura:

Las dimensiones que evalúa la encuesta sobre la capacitación del maestrista para la elaboración de la tesis de grado son las siguientes:

- a) Actitud científica.
- b) Reflexión crítica.
- c) Pensamiento dinámico.

CUADRO N° 4

Tabla de especificaciones para la encuesta sobre la actitud critica

| DIMENSIONES | ESTRUCTURA DE LA ENCUESTA | | PORCENTAJE |
|-------------------------|-----------------------------------|-------|------------|
| | ITEMS | TOTAL | |
| Actitud científica | 1, 2 , 3, 4 , 5 , 6 ,7, 8 | 8 | 33,33 |
| Reflexión critica | 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 | 8 | 33,33 |
| Pensamiento dinámico | 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 | 8 | 33,33 |
| TOTAL ITEMS | | 24 | 100 |

Fuente: encuesta

Elaboración: uno mismo

3.5.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validación de los instrumentos

Sabino, Carlos (1992:154) con respecto a la Validez; Sostiene: “Para que una escala pueda considerarse como capaz de aportar información objetiva debe reunir los siguientes requisitos básicos: validez y confiabilidad”.

De lo expuesto en el párrafo anterior se define la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los cuestionarios para medir las cualidades para lo cual fueron construidos. Por lo cual, este procedimiento se realizó a través de la evaluación de juicio de expertos (5), para lo cual recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria en la Cátedra de Postgrado de las universidades de Lima Metropolitana. Los cuales determinaron la adecuación muestral de los ítems de los instrumentos.

A ellos se les entregó la matriz de consistencia, los instrumentos y la ficha de validación donde se determinaron: la correspondencia de los criterios, objetivos e ítems, calidad técnica de representatividad y la calidad del lenguaje. Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos de los dos instrumentos de recopilación de la información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran en el cuadro N° 5.

CUADRO N° 5

Nivel de validez de las encuestas, según el juicio de expertos

| EXPERTOS | ESTRATEGIAS METODOLOGICAS | | ACTITUD CRITICA | |
|-----------------------------------|---------------------------|-------|-----------------|-------|
| | Puntaje | % | Puntaje | % |
| 1. Dra. Tovar Torres , María | 760,5 | 84,5 | 760,5 | 84,5 |
| 2. Mg. Hidalgo Penadillo ,Nemesia | 720 | 80 | 720 | 80 |
| 3. Dr. Flores Rosas, Rubén | 720 | 80 | 720 | 80 |
| 5. Mg. Asenjo Castro , Víctor | 740 | 82,22 | 730 | 81,11 |
| 5. Mg. Aguilar Ibarra , Alberto | 725 | 80,5 | 780 | 86,6 |
| PROMEDIO DE VALORACION | 3665,5 | 81,44 | 3710,5 | 82,44 |

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos

Elaboración: uno mismo

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, tanto a nivel de las estrategias metodológicas como de la actitud critica para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos mediante el siguiente cuadro.

CUADRO N° 6

Valores de los niveles de validez

| VALORES | NIVELES DE VALIDEZ |
|----------|--------------------|
| 91 - 100 | Excelente |
| 81 – 90 | Muy bueno |
| 71 – 80 | Bueno |
| 61 – 70 | Regular |
| 51 – 60 | Deficiente |

Fuente: Cabanillas Alvarado, Gualberto (2004:76) Tesis “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación “. UNSCH

Dada la validez de los instrumentos por juicio de expertos, donde la encuesta sobre las estrategias metodológicas obtuvo un valor de 81,44% y la encuesta sobre actitud crítica obtuvo el valor de 82,44%, podemos deducir que ambos instrumentos tienen muy buena validez.

Confiabilidad de los instrumentos

Para lo cual se siguieron los siguientes pasos.

- a. Para determinar el grado de confiabilidad de la encuesta sobre estrategias metodológicas. Primero se determinó una muestra piloto de veinte estudiantes. Posteriormente se aplicó ambas encuestas, para determinar el grado de confiabilidad.
- b. Luego, se estimó el coeficiente de confiabilidad de las encuestas sobre estrategias metodológicas y actitud crítica, por **EL MÉTODO DE DOS MITADES**, el cual consiste en dividir el número de preguntas en dos mitades (pares e impares), en este caso la mitad se consideró 12 preguntas.
- c. Posteriormente se estableció el nivel de correlación existente entre los puntajes obtenidos en ambas mitades. Para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r).

Así tenemos:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{\left[n \sum X^2 - (\sum X)^2 \right] \left[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2 \right]}}$$

Donde:

n = Cantidad de entrevistados de la muestra piloto

X = Puntaje obtenido en las preguntas pares.

Y = Puntaje obtenido en las preguntas impares.

- d. Finalmente se hace el ajuste a través del coeficiente de Spearman – Brow lo cual nos permite determinar la confiabilidad de la prueba completa :

Así tenemos:

$$r_s = \frac{2r_{xy}}{1 + r_{xy}}$$

Donde:

r_s = Confiabilidad estimada para la encuesta completa :

r_{xy} = Correlación de Pearson entre las dos mitades (r)

CUADRO N° 7

Nivel de confiabilidad de las encuestas, según el método de dos mitades

| ENCUESTA | CONFIABILIDAD |
|---------------------------|---------------|
| ESTRATEGIAS METODOLOGICAS | 0.89 |
| ACTITUD CRITICASTA | 0.95 |

Fuente: Anexos

Elaboración: Uno mismo

Los valores encontrados después de la aplicación de las encuestas a los grupos pilotos, tanto a nivel de estrategias metodológicas como de actitud crítica, para determinar el nivel de confiabilidad, pueden ser comprendidos mediante el siguiente cuadro.

CUADRO Nº 8

Valores de los niveles de confiabilidad

| VALORES | NIVEL DE CONFIABILIDAD |
|--------------|-------------------------|
| 0,53 a menos | Confiabilidad nula |
| 0,54 a 0,59 | Confiabilidad baja |
| 0,60 a 0,65 | Confiable |
| 0,66 a 0,71 | Muy confiable |
| 0,72 a 0,99 | Excelente confiabilidad |
| 1,0 | Confiabilidad perfecta |

Fuente: Mejía Mejía, Elías (2005). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Editorial e imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú. Primera edición. Pág. 29.

Dado que en la aplicación de la encuesta sobre estrategias metodológicas se obtuvo el valor de 0.89 y en la aplicación de la encuesta sobre la actitud crítica se obtuvo el valor de 0.95, podemos deducir que ambas encuestas tienen una excelente confiabilidad.

IV. TRABAJO DE CAMPO

En el presente estudio, los resultados obtenidos fueron analizados en el nivel descriptivo y en el nivel inferencial, según los objetivos y las hipótesis formuladas. En el nivel descriptivo, se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes (planificación, capacidad didáctica, recursos didácticos) y la actitud crítica (actitud científica, reflexión crítica, pensamiento dinámico). En los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se ha hecho uso de la estadística paramétrica y como tal se ha utilizado r de Pearson, ya que se investiga la relación entre variables cuantitativas y en un nivel escalar.

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

4.1.1. Niveles de la Variable Independiente

Después de la aplicación de la encuesta para el recojo de la información acerca de las variables de estudio, se realizó el procesamiento y análisis de los datos, conjuntamente con su calificación y baremación, hecho que nos permite analizar la información e identificar los niveles de percepción acerca de la variable de estudio.

De esta manera comenzaremos identificando el nivel en que se expresa las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, según la percepción de los estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, durante el año académico 2011.

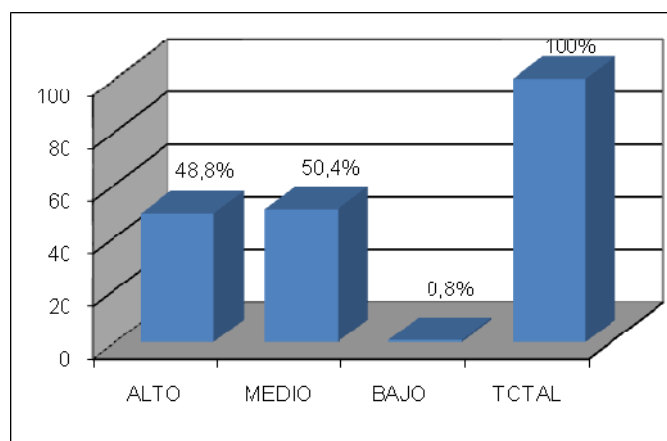
CUADRO N ° 9

Percepción del nivel de las estrategias metodológicas
empleadas por los docentes

| RANGO | FRECUENCIA | % VALIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 62 | 48,8 |
| MEDIO | 64 | 50,4 |
| BAJO | 1 | ,8 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRAFICO N° 1

Percepción del nivel de las estrategias metodológicas
empleadas por los docentes



El cuadro N° 9 y grafico N° 1 nos indica que el 50,4% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, seguido por el 48,8% que se ubica en el nivel alto, observándose un 0,8% que se ubica en

el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 85,29 que de acuerdo a la tabla de categorización que corresponde al nivel medio.

A continuación identificaremos las dimensiones del Nivel de las estrategias metodológicas (planificación estrategias, capacidad didáctica, recursos didácticos) en los estudiantes de ingresantes de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Para proceder al análisis e interpretación de los datos, se han establecido tres niveles para describir las dimensiones investigadas: alto, medio y bajo. Si consideramos el sistema de calificación de la encuesta, el puntaje mínimo que se podía obtener, es doce puntos y el máximo es 40 puntos, para cada una de las dimensiones.

En tal sentido, en función de estos porcentajes (mínimo y máximo) fueron establecidos los intervalos para cada uno de los niveles respectivos:

| | | | |
|-------|----|---|----|
| ALTO | 30 | – | 40 |
| MEDIO | 19 | – | 29 |
| BAJO | 08 | – | 18 |

La planificación estratégica, según el puntaje obtenido, se ubica en uno de los niveles establecidos. En el cuadro siguiente se puede observar los niveles en que se expresa la planificación estratégica.

En el cuadro siguiente se puede observar los niveles en que se expresan la planificación estratégica.

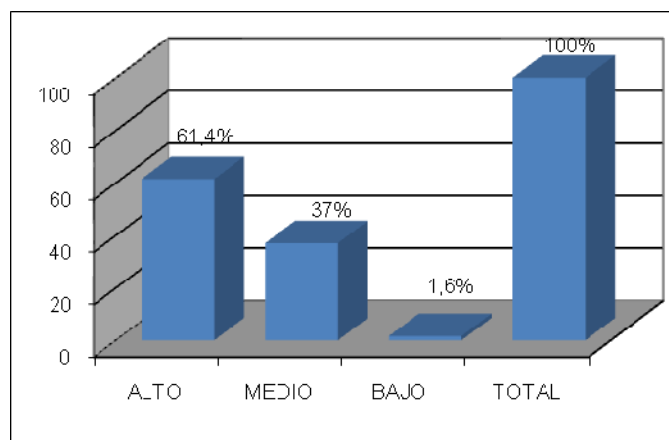
CUADRO N ° 10

Nivel de percepción de la planificación estratégica

| RANGO | FRECUENCIA | % VALIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 78 | 61,4 |
| MEDIO | 47 | 37,0 |
| BAJO | 2 | 1,6 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRAFICO N° 2

Nivel de percepción de la planificación estratégica



El cuadro N° 10 y el gráfico N° 2 nos indican que el 61,4% de los datos se ubica en el nivel alto en lo que respecta a su percepción sobre la planificación estratégica, seguido por el 37% que se ubica en el nivel medio, observándose sólo un 1,6% que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 28,61 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel alto.

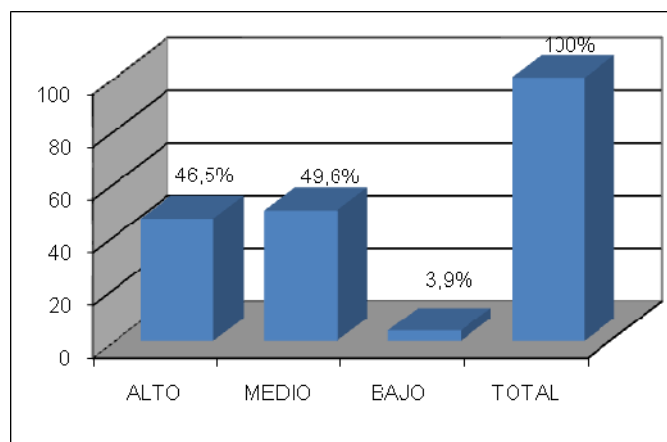
CUADRO N ° 11

Nivel de percepción de la capacidad didáctica

| RANGO | FRECUENCIA | % VALIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 59 | 46,5 |
| MEDIO | 63 | 49,6 |
| BAJO | 5 | 3,9 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRAFICO N° 3

Nivel de percepción de la capacidad didáctica



El cuadro N° 11 y el gráfico N° 3 nos indican que el 49,6% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la capacidad didáctica, seguido por el 46,5% que se ubica en el nivel alto, observándose sólo el 3,9% que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 30,43 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio

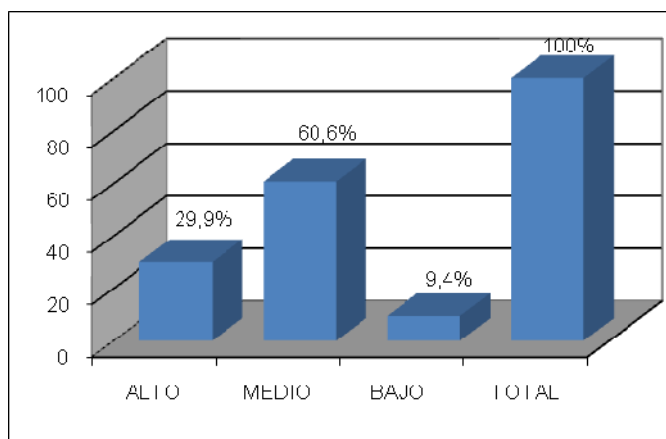
CUADRO N ° 12

Nivel de percepción de los recursos didácticos

| RANGO | FRECUENCIA | % VALIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 38 | 29,9 |
| MEDIO | 77 | 60,6 |
| BAJO | 12 | 9,4 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRAFICO Nº 4

Nivel de percepción de la capacidad didáctica



El cuadro N° 12 y el gráfico N° 3 nos indican que el 49,6% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre los recursos didácticos, seguido por el 46,5% que se ubica en el nivel alto, observándose sólo el 3,9% que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 30,43 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio

4.1.2. Niveles de la Variable Dependiente

En cuanto a la percepción sobre la actitud crítica de los estudiantes ingresantes a la facultad de educación de la universidad nacional mayor de san marcos,; también se han considerado tres niveles: alto, medio y bajo.

Si consideramos el sistema de clasificación de la escala de desempeño docente, el puntaje mínimo es de veinte cuatro puntos y el máximo, de 120 puntos. En función de estos puntajes (mínimo y máximo), se han determinado los intervalos para cada uno de los niveles propuestos.

| | | | |
|-------|----|---|-----|
| ALTO | 88 | – | 120 |
| MEDIO | 56 | – | 87 |
| BAJO | 24 | – | 55 |

Los entrevistados, según sus puntajes, se ubicarán en uno de los niveles establecidos. Este sistema así determinado, en el presente estudio, corresponde a la evaluación general de la actitud crítica.

En el cuadro siguiente se podrá observar los niveles predominantes, según la evaluación que hace la muestra de entrevistados:

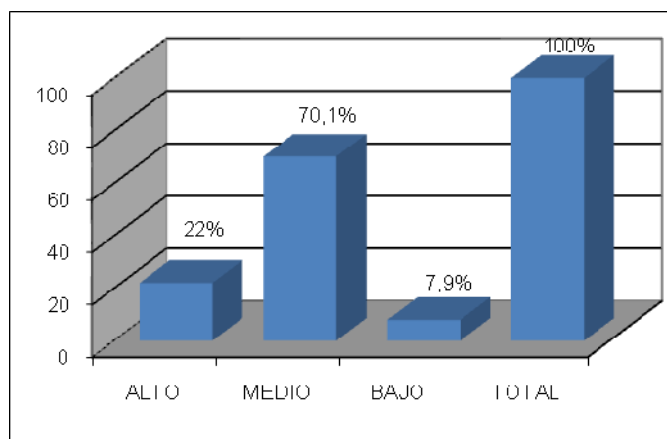
CUADRO N ° 13

Percepción de la actitud crítica

| RANGO | FRECUENCIA | % VALIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 28 | 22,0 |
| MEDIO | 89 | 70,1 |
| BAJO | 10 | 7,9 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRAFICO Nº 4

Percepción de la actitud crítica



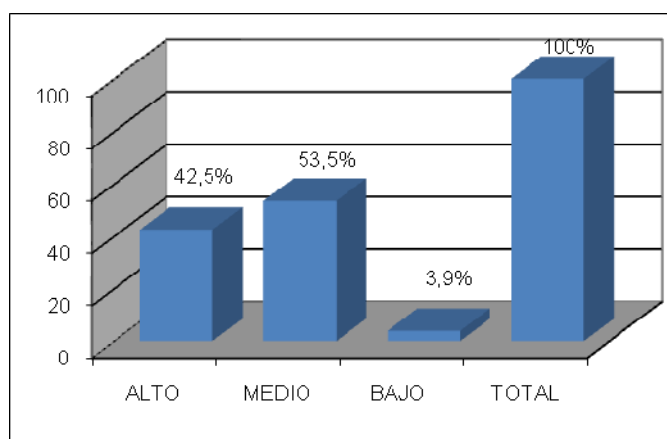
El cuadro N° 13 y el gráfico N° 5 nos indican que el 70,1% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la actitud crítica, seguido por el 22% de la muestra de estudio que se ubica en el nivel alto, observándose sólo el 7,9% que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 76,94 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio.

CUADRO N ° 14

Percepción de la actitud científica

| RANGO | FRECUENCIA | % VÁLIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 54 | 42,5 |
| MEDIO | 68 | 53,5 |
| BAJO | 5 | 3,9 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRÁFICO N° 7



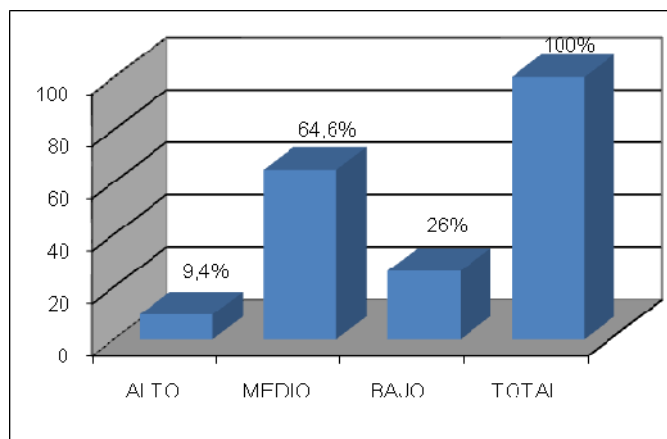
El cuadro N° 14 y el grafico N° 7 nos indican que el 53,5% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la actitud científica, seguido por 42,5% de la muestra de estudio que se ubica en el nivel alto, observándose sólo el 3,9% que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 28,32 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio.

CUADRO N ° 15

Percepción de la reflexión crítica

| RANGO | FRECUENCIA | % VÁLIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 12 | 9,4 |
| MEDIO | 82 | 64,6 |
| BAJO | 33 | 26,0 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRÁFICO N ° 8



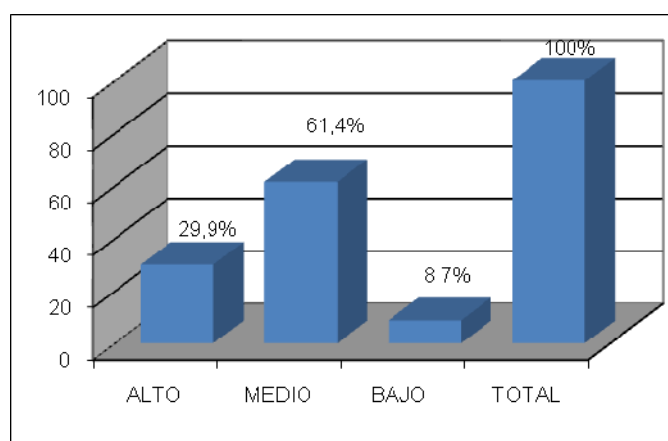
El cuadro N° 15 y el grafico N° 8 nos indican que el 64,6% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la reflexión crítica, seguido por un 26% de la muestra de estudio que se ubica en el nivel bajo, observándose un 9,4% que se ubica en el nivel alto. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 22,03 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio.

CUADRO N° 16

Percepción sobre el pensamiento dinámico

| RANGO | FRECUENCIA | % VÁLIDO |
|-------|------------|----------|
| ALTO | 38 | 29,9 |
| MEDIO | 78 | 61,4 |
| BAJO | 11 | 8,7 |
| TOTAL | 127 | 100,0 |

GRÁFICO N° 9



El cuadro N° 16 y el gráfico N° 9 nos indican que el 61,4% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre el pensamiento dinámico, seguido por un 29,9% de la muestra de estudio que se ubica en el nivel alto, observándose un 8,7% que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 26,59 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio.

4.2. Proceso de prueba de hipótesis

4.2.1. Prueba estadística para la determinación de la normalidad

Para el análisis de los resultados obtenidos se determinará, inicialmente, el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de los grupos de control y grupo experimental para ello utilizamos la prueba Kolmogorov Smirnov de bondad de ajuste.

Hair J. (2001). Sostiene que la prueba de Kolmogorov Smirnov para una muestra se considera un procedimiento de bondad de ajuste, es decir, permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica específica.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinará el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Chi cuadrado). Los pasos para desarrollar la prueba de normalidad son los siguientes:

4.2.1.1. VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO

PASO 1:

Plantear la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

PASO 2:

Seleccionar el nivel de significancia

Para efectos de la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3:

Escoger el valor estadístico de prueba

El valor estadístico de prueba que se ha considerado para la presente hipótesis es Kolmogorov Smirnov.

CUADRO Nº 17

PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA

| | | Estrategias metodológicas | Actitud critica |
|----------------------------|-------------------|---------------------------|-----------------|
| N | | 127 | 127 |
| Parámetros normales (a, b) | Media | 85,29 | 76,94 |
| | Desviación típica | 13,134 | 13,651 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | ,090 | ,063 |
| | Positiva | ,051 | ,056 |
| | Negativa | -,090 | -,063 |
| Z de Kolmogorov Smirnov | | 1,009 | ,715 |

| | | |
|---------------------------|------|------|
| Sig. Asintót. (bilateral) | ,260 | ,686 |
|---------------------------|------|------|

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

PASO 4:

Formulamos la regla de decisión

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

PASO 5:

Toma de decisión

Como el valor p de significancia del estadístico de prueba de normalidad tiene el valor de 0,260; 0,686; entonces para valores Sig. > 0,05; Se cumple que; se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que; según los resultados obtenidos podemos afirmar que los datos de la muestra de estudio provienen de una distribución normal.

Por lo tanto, para el desarrollo de la prueba de hipótesis; se ha utilizado la prueba paramétrica para distribución normal de los datos r de Pearson a un nivel de significancia de 0,05.

4.3.2.2. Correlación de Pearson

En la presente investigación la contrastación de la hipótesis, se ha utilizado la prueba (r). Correlación de Pearson a un nivel de significación del 0,05, ya que se investiga la relación entre variables cuantitativas y en una nivel escalar

Así en esta parte de nuestro estudio trataremos de valorar la situación entre dos variables cuantitativas estudiando el método conocido como correlación. Dicho cálculo es el primer paso para determinar la relación entre variables.

CUADRO N °18

MATRIZ DE CORRELACION DE PEARSON

| | | <table><tr><th>VARIABLE DEPENDIENTE</th></tr><tr><td>Actitud critica</td></tr></table> | VARIABLE DEPENDIENTE | Actitud critica |
|--|--|--|-------------------------|-----------------|
| VARIABLE DEPENDIENTE | | | | |
| Actitud critica | | | | |
| <table><tr><th>VARIABLE INDEPENDIENTE</th></tr></table> | VARIABLE INDEPENDIENTE | Estrategias metodológicas | 0,61* | |
| VARIABLE INDEPENDIENTE | | | | |
| <table><tr><th>DIMENSIONES DE LA VIARIABLE INDEPENDIENTE</th></tr></table> | DIMENSIONES DE LA VIARIABLE INDEPENDIENTE | Planificación estratégica | 0,52* | |
| | DIMENSIONES DE LA VIARIABLE INDEPENDIENTE | | | |
| | Capacidad didáctica | 0,58* | | |
| Recursos didácticos | 0,46* | | | |

Fuente: Anexos

Elaboración: Propia

El análisis de las interrelaciones a partir del coeficiente de correlación de Pearson, se realizó de acuerdo a la tabla siguiente:

CUADRO N ° 19
NIVELES DE CORRELACION

| Coeficiente ® | Grado de Interrelación |
|------------------|---------------------------|
| 1.00 | Perfecta Correlación |
| 0.90 - 0.99 | Muy Alta Correlación |
| 0.70 - 0.89 | Alta Correlación |
| 0.40 - 0.69 | Moderada Correlación |
| 0.20 - 0.39 | Baja Correlación |
| 0.00 - 0.19 | Nula Correlación |

Fuente: Farro, 2004, pp. 109

Elaboración: propia

4.3.1. Comprobación de la hipótesis general

En el presente rubro se pone de manifiesto la relación existente entre las variables en estudio. Se presenta cada una de las hipótesis puestas a prueba, contrastándolas en el mismo orden que han sido formuladas, con el fin de facilitar la interpretación de los datos.

A VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL

HIPÓTESIS GENERAL

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H₀) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H₁):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2011

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2011

FORMALIZACION DE LA HIPÓTESIS

$$\begin{aligned} H_0 &: \mu_0 = 0 \\ H_1 &: \mu_1 \neq 0 \end{aligned}$$

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa (α).

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación ®

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

CUADRO Nº 20

| (r) de PEARSON | Actitud critica |
|---------------------------|-----------------|
| Estrategias metodológicas | ,61(*) |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado que el valor de (r) encontrado es de 0,61, podemos deducir que existe una correlación moderada entre las estrategias metodológicas y el nivel de actitud crítica (61%).

CORRECCIÓN DEL ERROR ESTANDAR A TRAVES DEL TEST DE HIPÓTESIS DE (r)

Tras realizar el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (r) debemos determinar si dicho Coeficiente es estadísticamente diferente de cero . Para dicho cálculo se aplica un test basado en la distribución de la t de Student.

ERROR ESTÁNDAR DE (r)

$$r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$r = \sqrt{\frac{1 - 0,61^2}{127 - 2}}$$

$$r = 0,071$$

PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

La regla decisión es el enunciado de las condiciones según las que se acepta o rechaza la hipótesis nula. En este caso, si el valor de $(r = 0,61)$ calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con $n - 2$ grados de libertad, entonces diremos que el coeficiente de correlación es significativo.

Como se ha determinado que alfa es 0,05 y, utilizando la tabla que determina el área bajo la curva normal tenemos que.

$$r = 0,61 > 1,98 * 0,071 = 0,141$$

QUINTO PASO : TOMA DE DECISIÓN

Dado que el valor de $(r = 0,61)$ calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con $n - 2$ grados de libertad, entonces el coeficiente de correlación es significativo.

Por lo cual podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

En consecuencia se verifica que: la relación entre las estrategias metodológicas y la formación de la actitud crítica se expresa en un 61%, lo que indica una correlación moderada.

VERIFICACION DE LAS HIPOTESIS ESPECÍFICAS

HIPÓTESIS 1

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0) :

No existe relación significativa entre la planificación estratégica por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre la planificación estratégica por parte de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

FORMALIZACION DE LA HIPÓTESIS

$$H_0 : \mu_0 = 0$$

$$H_1 : \mu_1 \neq 0$$

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de

Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa.

(α).

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

CUADRO Nº 21

| (r) de PEARSON | Actitud critica |
|---------------------------|-----------------|
| Planificación estratégica | ,52 (*) |

Dado que el valor de (r) encontrado es de 0,52, podemos deducir que existe una moderada correlación entre la planificación estratégica y la actitud crítica (52%).

CORRECCIÓN DEL ERROR ESTANDAR A TRAVES DEL TEST DE HIPÓTESIS DE (r)

Tras realizar el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (r) debemos determinar si dicho Coeficiente es estadísticamente diferente de cero. Para dicho cálculo se aplica un test basado en la distribución de la t de Student.

ERROR ESTANDAR DE (r).

$$r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$r = \sqrt{\frac{1 - 0,52^2}{127 - 2}}$$

$$r = 0,076$$

PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

La regla decisión es el enunciado de las condiciones según las que se acepta o rechaza la Hipótesis Nula. Así tenemos que si el valor de (r = 0,52) calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con n -2 grados de libertad, entonces diremos que el coeficiente de correlación es significativo.

Como se ha determinado que alfa es 0,05 y, utilizando la tabla que determina el área bajo la curva normal tenemos que.

$$r = 0,52 > 1,98 * 0,076 = 0,151$$

QUINTO PASO : TOMA DE DECISIÓN

Dado que el valor de ($r = 0,52$) calculado no supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con $n - 2$ grados de libertad, entonces el coeficiente de correlación no es significativo.

Por lo cual podemos asegurar que el coeficiente de correlación no es significativo ($p < 0.05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

En consecuencia se verifica que existe relación entre la planificación estratégica y la formación de la actitud crítica

HIPÓTESIS 2

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre la capacidad didáctica de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre la capacidad didáctica de los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

FORMALIZACION DE LA HIPÓTESIS

$$H_0 : \mu_0 = 0$$

$$H_1 : \mu_1 \neq 0$$

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa α

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

CUADRO Nº 22

| (r) de PEARSON | Actitud critica |
|---------------------|-----------------|
| Capacidad didáctica | ,58(*) |

Dado que el valor de (r) encontrado es de 0,58, podemos deducir que existe una moderada correlación entre la capacidad didáctica del docente y la formación de la actitud crítica (58%).

CORRECCIÓN DEL ERROR ESTANDAR A TRAVES DEL TEST DE HIPÓTESIS DE (r)

Tras realizar el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (r) debemos determinar si dicho Coeficiente es estadísticamente diferente de cero . Para dicho cálculo se aplica un test basado en la distribución de la t de Student .

ERROR ESTANDAR DE (r).

$$r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$r = \sqrt{\frac{1 - 0,58^2}{127 - 2}}$$

$$r = 0,073$$

PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

La regla decisión es el enunciado de las condiciones según las que se acepta o rechaza la Hipótesis Nula. Así tenemos que si el valor de (r = 0,58) calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con n -2 grados de libertad, entonces diremos que el coeficiente de correlación es significativo.

Como se ha determinado que alfa es 0.05 y, utilizando la tabla que determina el área bajo la curva normal tenemos que.

$$r = 0,58 > 1,98 * 0,073 = 0,144$$

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Dado que el valor de $(r = 0,58)$ calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con $n - 2$ grados de libertad, entonces el coeficiente de correlación es significativo.

Por lo cual podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0.05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

En consecuencia se verifica que: la relación entre la capacidad didáctica y la formación de la actitud crítica se expresa en un 58%, lo que indica una correlación moderada.

HIPÓTESIS 3

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre el empleo de recursos didácticos y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la facultad de educación de la universidad nacional mayor de san marcos - 2010

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el empleo de recursos didácticos y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2011.

FORMALIZACION DE LA HIPÓTESIS

$$H_0 : \mu_0 = 0$$

$$H_1 : \mu_1 \neq 0$$

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa α

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r)

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

CUADRO Nº 23

| (r) de PEARSON | Actitud critica |
|---------------------|-----------------|
| Recursos didácticos | ,46(**) |

Dado que el valor de (r) encontrado es de 0,46, podemos deducir que existe una moderada correlación entre los recursos didácticos empleados y la formación de la actitud crítica (46%).

CORRECCIÓN DEL ERROR ESTANDAR A TRAVES DEL TEST DE HIPÓTESIS DE (r)

Tras realizar el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (r) debemos determinar si dicho Coeficiente es estadísticamente diferente de cero . Para dicho cálculo se aplica un test basado en la distribución de la t de Student.

ERROR ESTANDAR DE (r) .

$$r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$r = \sqrt{\frac{1 - 0,46^2}{127 - 2}}$$

$$r = 0,079$$

PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

La regla decisión es el enunciado de las condiciones según las que se acepta o rechaza la Hipótesis Nula. Así tenemos que si el valor de ($r = 0,46$) calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con $n - 2$ grados de libertad, entonces diremos que el coeficiente de correlación es significativo.

Como se ha determinado que alfa es 0.05 y, utilizando la tabla que determina el área bajo la curva normal tenemos que.

$$r = 0,46 > 1,98 * 0,079 = 0,156$$

QUINTO PASO : TOMA DE DECISIÓN

Dado que el valor de ($r = 0,46$) calculado supera al valor del error estándar multiplicado por la t de Student con $n - 2$ grados de libertad, entonces el coeficiente de correlación es significativo.

Por lo cual podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0, 05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

En consecuencia se verifica que: la relación entre el empleo de los recursos didácticos y la actitud crítica se expresa en un 46%, lo que indica una moderada correlación.

4.3. Discusión de resultados

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue conocer el Nivel en que se expresa las estrategias empleadas por los docentes y la formación de la actitud crítica en los estudiantes ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estableciendo la relación entre dichas variables.

A nivel de de la variable independiente (estrategias metodológicas) las puntuaciones logradas se han ubicado predominantemente en un nivel medio o regular 50,4% (cuadros 9). Hecho que nos indica que según la percepción de los sujetos encuestados los docentes no han logrado seleccionar las estrategias metodológicas que les permita enseñar con eficacia, en tanto; no se han diversificado de acuerdo a la temática desarrollada, sino mas bien ponen énfasis en el aspecto expositivo, descuidando la actividad por parte de los estudiantes . Aspecto que es corroborado por. Charry Ayzanoa, Juan (2005), en su tesis sobre Relación entre el desempeño didáctico del docente y la capacitación del maestrista para la elaboración de la tesis de grado.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión Estrategias Metodológicas (Planificación estratégica) se han ubicado predominantemente en un nivel alto en un 61,4%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados por mención de estudio (cuadros 10). Hecho que nos indica que los docentes han logrado una planificación acorde con el nivel que enseñan, aspecto que se refleja en el dominio del saber disciplinar que presentan a la hora de desarrollar los contenidos desarrollados. Aspecto que concuerda con la investigación realizada por. Matamala Anativia, Rafael (2005). En su Tesis sobre las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza media.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión del Estrategias Metodológicas (Capacidad Didáctica) se han ubicado predominantemente en un nivel medio o regular en un 49,6%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados (cuadros 11). Hecho que nos indica que todavía no se ha logrado observar en los docentes un dominio y actualidad al abordar los conocimientos del área, evidenciando capacidad de organización de los conocimientos, aspecto que permite al alumno formarse una visión sintética e integradora de la temática abordada, favoreciendo de esta manera, la promoción de discusiones y debates entre los estudiantes para socializar los aprendizajes. Hecho que coincide con la investigación realizada por: Gutiérrez Osco, Felipe (2000). En su tesis sobre la influencia de las estrategias metodológicas de la enseñanza y las técnicas de estudio utilizadas en el rendimiento académico.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión del Estrategias Metodológicas (Recursos didácticos) se han ubicado predominantemente en un nivel medio o regular en un 60,6%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados por mención de estudio (cuadros 12). Hecho que nos indica que no se ha logrado la selección de los recursos educativos seleccionados por los docentes contribuye a la fijación de los aprendizajes, en tanto el diseño y selección de los mismos se realiza de acuerdo con la naturaleza de la lección, favoreciendo el deseo de aprender a aprender en los estudiantes. Hecho que coincide con la investigación realizada por: Gutiérrez Osco, Felipe (2000). En su tesis sobre la influencia de las estrategias metodológicas de la enseñanza y las técnicas de estudio utilizadas en el rendimiento académico.

Las puntuaciones logradas sobre la percepción respecto a la actitud crítica, se han ubicado predominantemente en un nivel medio o regular en un 70,1%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados por

mención de estudio (cuadros 13). Hecho que nos indica que según los estudiantes de pregrado todavía no han logrado desarrollar una actitud científica, reflexión crítica que permite sustentar una actitud crítica problematizadora.. Aspectos que concuerdan con la investigaciones realizadas por. Hecho que coincide con la investigación realizada por: Gutiérrez Osco, Felipe (2000). En su tesis sobre la influencia de las estrategias metodológicas de la enseñanza y las técnicas de estudio utilizadas en el rendimiento académico

CONCLUSIONES

- 1) Las puntuaciones obtenidas a nivel de variable independiente (estrategia metodológicas), se han ubicado predominantemente en un nivel medio o regular 50,4% (cuadros 12). Hecho que nos indica que según la percepción de los sujetos encuestados las estrategias metodológicas empleadas por los docentes no ha logrado una buena capacidad didáctica, una buena planificación un adecuado empleo de los recursos didácticos.
- 2) Las puntuaciones obtenidas a nivel de la actitud crítica, donde el 70,1% de los entrevistados percibe esta dimensión en el nivel medio o regular (Cuadros 16), significa que según los estudiantes encuestados todavía no han logrado desarrollar una actitud crítica acorde con su papel de futuros profesionales de la educación.
- 3) Al efectuar la correlación entre Estrategias Metodológicas y actitud crítica, se demuestra que existe una moderada correlación, tal como se observa en el cuadro número 20, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 61%.
- 4) Al efectuar la correlación entre planificación estratégica y actitud crítica, se demuestra que existe una moderada correlación, tal como se observa en el cuadro número 21, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 52%.
- 5) Al efectuar la correlación entre capacidad didáctica y actitud crítica, se demuestra que existe una moderada correlación, tal como se observa en el cuadro número 22, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 58%.

- 6) Al efectuar la correlación entre los recursos didácticos y actitud crítica, se demuestra que existe una moderada correlación, tal como se observa en el cuadro número 23, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 46%.

RECOMENDACIONES

- 1) Se sugiere un replanteamiento de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, que involucren al estudiante en el propio quehacer de la investigación, generando espacios que les permitan compartir sus resultados preliminares, o problemas presentados en el desarrollo de la investigación que están conduciendo, aspecto que posibilitara la retroalimentación por parte del docente y de sus compañeros de aula.
- 2) Se recomienda compartir espacios de trabajo compartido entre los estudiantes que generen temas de debate, la estimulación hacia la duda, la lectura crítica, la construcción de argumentos, tomando como base la formación de la actitud crítica como punto de partida para que el estudiante desarrolle su capacidad de pensar de forma responsable, capaz de emitir buenos juicios. Una forma de pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad y no simplemente en salir victorioso cuando se está argumentando.
- 3) Resulta necesario replicar la presente investigación en otras Unidades de Post Grado, utilizando en algunos casos otros diseños de investigación, con el fin de profundizar el estudio sobre el empleo de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y su incidencia en la formación de la actitud crítica en los estudiantes de Pregrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELED, Carlos (2003). Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo y el Concytec en el contexto de la Preparación del Programa de Ciencia y tecnología. Investigación en Universidades y Formación de recursos humanos en disciplinas seleccionadas.

AGUADO AGUILAR, Luis (1999). Aprendizaje y memoria. En Revista de Neurología

ALBERTO BUENO, Ramón Osorio (2006). El desempeño docente y el rendimiento académico en formación especializada de los estudiantes de matemática y física de las facultades de educación de las universidades de la sierra central del Perú. Tesis para optar el grado de Doctor en ciencias de la educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

AMOS COMENIO, Juan (2000). Didáctica Magna. Editorial. Porrúa, edición décimo primera, México 2000

ARY, Donald (1989). Introducción a la investigación pedagógica. Editorial McGraw- Hill. México

BARRIOS, Edgar (2000). Gestión de las competencias. Disponible en: C:\DocumentsandSettings\Administrador\Escritorio\Nuevacarpeta\Gestiónde las Competencias.mht: Recuperado el 24/07/2012

BELLO Manuel (2000). Innovaciones pedagógicas en la Educación Universitaria Peruana. En Innovación en la educación universitaria en América Latina. CINDA. Santiago de Chile.

BENEDITO Vicente (1987). Introducción a la Didáctica; Fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona. Barcanova.

BENITEZ R. Jorge (2007). Competencias: Enfoques y clasificación. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/competencias-enfoque-yclasificacionhtm>. Recuperado el 24/07/2012

BISQUERRA ALZINA, Rafael (2004). Metodología de investigación educativa. Editorial CEAC. España.

CABEZAS GOMEZ, Diana (1985): Relaciones interpersonales, en Revista Pedagogía. Centro Gráfico Jotas (Lima; Perú).

CANO DE CANALES, Yolanda (1991). Hacia una evaluación científica. Imp. Grafiman.

CAPOTE BRACHO, Lourdes (2000). El docente y la comunicación en el aula. En <http://www.monografias.com/trabajos15/comunic-didactica/comunicdidacticashtmlmonosearch>. Recuperado el 24/07/2012

CARDENAS RIVERA, José (2001). Los Recursos Didácticos en un sistema autónomo de formación. En Revista Educación y Biblioteca; No. 127, año 14, enero/febrero de 2001, Editorial Tilde, S.A., España

CARRASCO DIAZ, Sergio (2006). Metodología de la investigación científica. Editorial San Marcos.

CASTILLO NARVAEZ, Julio (2007). En ayuda memoria del docente efectivo. Universidad Mayor. DGA.

CHAMAN LINARES, Jaime Adán (1992). Trabajo de investigación: Desarrollo de Proyectos. Edición Talleres Gráficos.

CHAPELA, Luz (2007). Los materiales educativos y la construcción del conocimiento. México.

CHARRY AYZANO, Juan (2005). Relación entre el desempeño didáctico del docente y la capacitación del egresado de maestría para elaborar la tesis de grado en la Maestría de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis para optar el grado de Magíster en educación en la Mención de: Docencia en el Nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CIEZA MONTENEGRO, Norvil (1997). Didáctica general contemporánea.

COOPER M, James (1993). Estrategias de enseñanza. Guía para la mejor instrucción. Editorial Limusa. Primera Edición. México.

DELORS, Jacques (1995). La educación encierra un tesoro. Santilla Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel (1990). Investigación educativa y formación de profesores. Cuadernos del CESU, Núm. 20, México: UNAM.

DOMINGUEZ BARRERA, Constantino (1999). El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento de los alumnos de la Escuela Académico de Obstetricia de la Facultad de Medicina. Tesis para optar el grado de Magíster en educación en la Mención de: Docencia en el Nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ECO, Humberto (1997). Como se hace una tesis. Barcelona España

ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel (1980) Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa. Barcelona: Oikos-tau

FERNANDEZ HUERTA, J (1964). Definición de Didáctica. Dicionário de pedagogia. Barcelona.

FERNANDEZ MELENDEZ, Walter (1998). Curso Completo de la Lengua Española. Editorial San Marcos.

FERNANDEZ MUÑOZ, Ricardo (2000). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI.

FERNANDEZ RINCON, Héctor (2006). Manual para elaborar investigaciones monográficas en educación. Editorial Limusa. México.

FERREYRO, Juana y Otros (2001). La universidad por un nuevo humanismo. II Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Disponible en: C:\DocumentsandSettings\Administrador\Escritorio\VARIOS\ESTRATEGIAS1\ESTRATEGIASMETODOLOGICAS.doc. Recuperado el 24/07/12

GALLARDO DE PARADA, Yolanda y Otros (1999). Manual de Investigación. Aprender a Investigar, módulo IV. Análisis de la información. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

GALINDO, Jesús (1998). "Introducción. La lucha de la luz y la sombra", en Galindo, Jesús (coord.) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México.

GILLEN SERRA, Antonia (2006). Procesamiento de datos, paquetes estadísticos

GIMENO SACRISTAN, J (1977). Memorias sobre el concepto. Método, programa y fuentes de la Didáctica. Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A (1983). La Enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

GIMENO SACRISTAN, J y Otros (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata.

GOLEMAN Daniel (1996). Inteligencia emocional. Editorial kairós. S. A.

GONZALES MAURA, Viviana (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Universidad de la Habana. Cuba. Ponencia presentada en el I congreso iberoamericano de formación de profesores.

GUTIERREZ OSCO, Felipe (2000). Influencia de las estrategias metodológicas de la enseñanza y las técnicas de estudio utilizadas en el rendimiento académico de matemática básica. Tesis para optar el grado de Magíster. Universidad Nacional del Altiplano. Puno. Perú

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2000). Metodología de la investigación. Editorial McGraw- Hill. México.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros (2006). Metodología de la investigación científica. Editorial Mac Graw Hill. México. Cuarta edición.

HIDALGO MATOS, Menigno (1997). Métodos activos. Edición INADEP: Instituto y desarrollo pedagógico. Lima-Perú.

JAIMES PALACIOS, Elvia Maruja (1998). Factores asociados al bajo índice de culminación de los proyectos de investigación en opinión de los egresados de la maestría en educación de las universidades Inca Gracilazo de la Vega y San Martín de Porres durante el año académico 1995 . Tesis para optar el grado de Magíster en educación en la Mención de: Docencia en el Nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

JAPON DELGADO, José y GARCIA MARTINEZ, José (2005). Estadística descriptiva y probabilidades. México.

KERLINGER Fred (1998). Investigación del comportamiento. Editorial McGraw-Hill. México.

LASTRES FUENTES, José Antonio (2005). La comunicación profesional en la actividad pedagógica. En revista pedagógica universitaria. Vol. X. Nº 5.

LANSHEERE, Gilbert de; BAYER, Esteban (1977). Como enseñan los profesores: Análisis de las interacciones verbales en clase. Madrid. Santillana

LITTON, Gastón. 1971. Brevarios del Bibliotecario. La Investigación Académica. Bower Editores Argentina, S.A. Argentina

LOPEZ ORTEGA, Araceli (2003). La asesoría de tesis en la maestría, en el caso del ISIDM. Una primera lectura Ponencia memoria del VII congreso de investigación educativa. Universidad de Guadalajara. México.

MALLAR, Juan (2000). Didáctica: Del currículo a las estrategias de aprendizaje. Revista española de pedagogía Nº 217, Página 417-438. Disponible en:

MARCELO GARCIA, Carlos. (1999): La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. XXI, Revista de Educación, 1; 33-57.

MARIN DIAZ, Verónica (2007). El paso del rol de alumno universitario a docente universitario. Universidad de Córdoba: Disponible en http://www.uhu.es/agora/versión01/digital/numeros/07/07-articulos/miscelanea/html_7/verónica.Htm. Recuperado el 24/07/2012

MARQUEZ GRAELL, Pere (2000). Impacto de las TIC en educación. Funciones y limitaciones. En: <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm> Recuperado el 24/07/2012

MATAMALA ANATIVIA, Rafael (2005). Las Estrategias Metodológicas utilizadas por el profesor de Matemática en la enseñanza media y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior en sus alumnos y alumnas. Tesis para optar al grado de magíster en educación con mención en currículo y comunidad educativa. Santiago de Chile.

MENACHO CHIOK, Luís (2006) .Influencia del factor metodológico en los egresados de la maestría de administración de la Universidad Nacional Federico Villarreal para que no se gradúen. Tesis para optar el grado de Magíster en Administración. Universidad Nacional Federico Villarreal. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales6/ger/investigacion-sobre-dificultades-en-lograr-una-maestria.htm>. Recuperado el 24/07/2012

MENDEZ ZAMALLOA, Guadalupe en: PALACIOS RODRIGUES, Raúl (1988). Didáctica universitaria. Lima Perú.

MINISTERIO DE EDUCACION. Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (2004). Guía para el desarrollo de capacidades.

MINISTERIO DE EDUCACION. Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (2006). Guía para el uso de recursos educativos.

MIYASATO SANCHEZ, Cesar (1990). El proceso de investigación científica. Lluvia editores, Lima Perú.

MONEREO, Carles y Otros (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje; formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Grao.

MORENO BAYARDO, Maria (2003). La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. Ponencia memoria del VII congreso de investigación educativa. Universidad de Guadalajara. México.

MOTA ENCISO, Flavio (2001). Formación de investigadores. Lineamientos para un programa institucional. En revista academia N° 20. Universidad Autónoma de Guadalajara. México.

MUNICH GALINDO, Lourdes y Otros (1998). Métodos y técnicas de investigación. Editorial trillas.

NEUBERGER, Tani (2006). Manual para la elaboración de tesis doctorales, trabajos de grado y trabajos especiales de grado. Venezuela

NIMANGO VILLEGAS, Pedro Pablo (2007). Factores asociados al bajo índice de titulados mediante sustentación de tesis: “El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2000 - 20004 “. Tesis para optar el grado de Magíster en educación en la Mención de: Docencia en el Nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

OLANO MARTINEZ, Atilio Gamaniel (2003). Influencia de las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores de Didáctica general en el nivel de información de dicha asignatura. Tesis para optar el grado de Doctor en educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ORNELAS RODRIGUEZ, José (2006). Las competencias ético profesionales. Componente fundamental del perfil docente del nivel medio superior. Nayarit. México.

ORTIZ TORRES, Emilio Alberto (2006). Comunicación educativa y aprendizaje. El aprendizaje como diálogo. En revista pedagógica universitaria. Vol. XI N° 5

PALACIOS RODRIGUEZ, Raúl (1988). Didáctica universitaria. Lima Perú.

PERALES PALACIOS, Francisco Javier., y CAÑAL, Pedro. (2000). Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias. Didáctica de las ciencias experimentales. (Marfil: Arcoy).

PEREZ CRISTOBAL, Fernando (2007). La importancia del aprendizaje cooperativo en el aula. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/foro/comunicaciones AA/AA3-5.pdf>. Recuperado el 14/09/2012

PEREZ GOMEZ, A (1982). Memoria sobre concepto, método, programa y fuentes de la Didáctica. Madrid.

PISCOYA HERMOZA, Luís (1995). Investigación Científica y Educacional. Un enfoque epistemológico. Amaru Editores.

PIZANO CHAVEZ, Guillermina (1997). Diseño curricular. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa de profesionalización docente (PPD).

PLAI MOLINS, María (1993). Curriculum y educación. Campo semàntico de la didáctica. Editora universitat de Barcelona.

QUINTEROS MEJIA, Mariela y Otros (2005). La investigación hoy. En Revista Educación hoy. Boletín de novedades. CREDI – OEI. Santa Fe Bogota Colombia.

RAMIREZ PEÑA, Reynalda. (2005). El diseño de actividades didácticas durante la formación inicial de los alumnos normalistas. Competencia clave para la práctica docente.

RAMON CAJAVILCA, Pedro y SULCA ARBAIZA, Arturo (2006). Estadística aplicada a la investigación educativa.

RIVERA GARCÍA, Patricia (2005). Marco Teórico, Elemento Fundamental en el Proceso de Investigación Científica. En el docente investigador. Universidad Autónoma de México

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, José Luis (1973). En curriculum y educación campo semántica de la didáctica. Editora universitat de Barcelona.

ROSALES LOPEZ, Carlos (1998). Didáctica núcleos fundamentales. Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.

SABINO, Carlos (1992). El proceso de investigación. Ediciones panapo. Caracas. Venezuela

SANCHEZ GAMBOA, Silvio (1998). Fundamentos para la investigación educativa, propiedades epistemológicas que oriental investigación. Santa Fe de Bogota. Colombia.

SANCHO GIL, Juana (2001). Docencia e investigación en la Universidad, dos mundos. En Revista Educar N° 28. 2001. Departamento de didáctica. Universidad de Barcelona.

SIERRA BRAVO, Restituto (2003). Tesis doctorales y trabajo de investigación científica. Thomsom editores. Quinta edición

SOSA MARTÍNEZ, José. 1991. Método Científico. 10 Ed. SITESA. México

SHULMAN, L. Wittrock, M. (1987). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea La investigación de la enseñanza. Barcelona: Editorial Paidós

SPENCER, Rosa y Otros (2000). Nueva Didáctica General. Editorial Kapeluz.

SUARES GUERREO, Cristóbal y Otros (1999). Recursos didácticos. Lima Perú.

TAMAYO TAMAYO, Mario (1994). El proceso de la investigación científica. Editorial limusa. Balderas 95, México, D. F.

TOLEDO PEREYRA, Mónica (2006). Competencias didácticas, evaluativos y meta cognitivas. En Revista de Orientación Educacional. V 20 N° 38.

TORREGO EGIDO, Luís y Otros (1999). La didáctica y la democracia. Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad. En Revista Universitaria de formación del profesorado. V.A.

ZAVALA Abel Andrés (1999). Proyecto de investigación científica. Editorial San Marcos. Lima Perú.

ZEGARRA ROJAS, Oswaldo (2005). En Conversatorio por una reforma Universitaria. Temas en torno a la Universidad Peruana. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ZORRILLA ARENA, Santiago y otros (1997). Metodología de la investigación. Editorial McGraw- Hill. México.

ANEXOS